Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques

UNIVERSITÉ NATIONALE ET CAPODISTRIENNE D'ATHÈNES
Faculté des Lettres

Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques

ACTES

de la Journée d'étude du 21 octobre 2006

organisée par
la Section de Langue française et de Linguistique
du Département de Langue et Littérature françaises

Textes recueillis par
Argyro PROSCOLLI et Kyriakos FORAKIS

Comité d'organisation

Maria PAPADAKI
Marie-Christine ANASTASSIADI
Argyro PROSCOLLI
Kyriakos FORAKIS

Membres du Personnel enseignant rattaché à la Section de Langue française et de Linguistique du Département de Langue et Littérature françaises

Éditeurs scientifiques : A. Proscolli et K. Forakis
Mise en page : A. Proscolli, K. Forakis et S. Markantonakis

ISBN 978-960-6608-67-4

© Université d'Athènes, 2007
30, av. E. Venizelou, 106 79 Athènes

Tous droits de traduction, de reproduction et d'adaptation réservés pour tous pays.

TABLE DES MATIÈRES

Avant-propos 7
Programme des travaux 9

Des enfants et des langues : orientations pour une éducation plurilingue
par Véronique CASTELLOTTI 11

Apprendre le flé à l'école primaire : de l'épanouissement affectif au développement cognitif
par Argyro PROSCOLLI..... 27

Le concept de l'intercompréhension pour enseigner le français au primaire
par Argyro MOUSTAKI..... 61

L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques
par Maro PATÉLI..... 89

Des actes de langage aux contenus morphosyntaxiques : pour un développement rationnel de la compétence grammaticale chez les enfants apprenant le français
par Ioanna KARRA et Kyriakos FORAKIS..... 103

Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire
par Marie-Christine ANASTASSIADI 123

Intégrer les TIC dans l'enseignement du FLE au primaire
par Stélios MARKANTONAKIS 137

Travailler à l'école primaire avec la bande dessinée
par Théodora TSOLKA 157

Le projet européen EU+i *(European awareness and Intercomprehension)*
par Rhéa DELVEROUDI 171

Pour une pédagogie de l'action à travers le conte
par Eva BENETOU 181

Une classe de FLE dans la ville : le mythe d'Europe dans la littérature française
par Marie PAPADOPOULOU 195

Enseigner le FLE à l'école primaire : problèmes à résoudre
par Christina THÉODOROU 203

Liste des participants 209

AVANT-PROPOS

Encouragés par l'heureuse issue de la Journée d'étude qui s'est tenue à la Faculté des Lettres le samedi 21 octobre 2006 sous le titre *Enseigner le français langue étrangère à l'école primaire : méthodes et pratiques,* nous livrons aujourd'hui aux publics intéressés les Actes des travaux, publiés avec l'aimable contribution de l'Université d'Athènes.

Les textes ici recueillis sont ceux que les intervenants sensibles aux appels du Comité ont bien voulu lui faire parvenir à temps. Leur présentation ne fait que reproduire le programme de la Journée d'étude, dont elle reflète les deux moments principaux : l'un regroupant des travaux documentés qui, outre leurs préoccupations pratiques, n'hésitent pas à raisonner en termes théoriques et mobilisent à cet effet quantité de références susceptibles de s'avérer profitables à l'enseignant en quête d'approfondissements ; l'autre intégrant des projets ou d'utiles expériences de praticiens généralement chevronnés du domaine, mais pas forcément soucieux d'enjeux épistémologiques. Reste qu'ils sont tous censés reprendre, après adaptation aux impératifs du code écrit, le contenu des différentes interventions faites le long de la Journée en question, et n'engagent, à ce titre, que les auteurs.

À noter, de fait, que nous n'entendons accorder ni approbation ni improbation aux opinions émises, considérées comme propres aux scripteurs, et que nous déclinons toute responsabilité afférente à la qualité linguistique des textes reçus, que nous nous sommes délibérément gardés de soumettre à des processus de correction – si ce n'est dans la perspective d'une mise en page rigoureusement uniforme ou d'une suppression des évidentes erreurs d'inattention.

Cela dit, nous tenons à exprimer nos remerciements les plus sincères à chaque intervenant qui, de par le sérieux de sa réflexion, a su contribuer résolument au vif succès de cette première Journée consacrée à la toute récente généralisation de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère dans les classes de l'école primaire hellénique.

Argyro PROSCOLLI et Kyriakos FORAKIS

PROGRAMME DES TRAVAUX

9h	**Ouverture des travaux - Accueil des participants**	
Conférences	**AULA**	
09h30 **10h30**	Véronique CASTELLOTTI, Professeur à l'Université François Rabelais de Tours ***Des enfants et des langues : orientations pour une éducation plurilingue***	
10h30 **11h30**	Marie-Laure POLETTI, Formatrice, Responsable de communication au CIEP ***Enseigner le FLE à l'école primaire : comment développer les interactions en classe***	
Interventions	**Amphi 442**	**Amphi 440**
11h30 **12h30**	Argyro PROSCOLLI, Université d'Athènes ***Apprendre le flé à l'école primaire : de l'épanouissement affectif au développement cognitif***	Argyro MOUSTAKI, Université d'Athènes ***Le concept de l'intercompréhension pour enseigner le français au primaire***

12h30	**Pause déjeuner**

Interventions	**AULA**	
14h00 **15h00**	Véronique CASTELLOTTI, Professeur à l'Université François Rabelais de Tours ***Une ouverture plurilingue et pluriculturelle à l'école primaire : exemples d'activités didactiques***	
15h00 **16h00**	Marie-Laure POLETTI, Formatrice, Responsable de communication au CIEP ***Construire une séquence d'apprentissage en classe de FLE à l'école primaire***	
Interventions	**Amphi 442**	**Amphi 440**
16h00 **17h00**	Maro PATÉLI, Université d'Athènes ***L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques***	Ioanna KARRA & Kyriakos FORAKIS, Université d'Athènes ***Des actes de langage aux contenus morphosyntaxiques : pour un développement rationnel de la compétence grammaticale chez les enfants apprenant le français***
17h00 **18h00**	Marie-Christine ANASTASSIADI, Université d'Athènes ***Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire***	Katia IOANNIDOU ***Enseigner le FLE au primaire à l'aide de la presse*** Stélios MARKANTONAKIS ***Intégrer les TIC dans l'enseignement du FLE au primaire*** Théodora TSOLKA ***Travailler à l'école primaire avec la bande dessinée***

Débats et discussions **Modératrice : Popi CALLIABETSOU-CORACA**	**AULA**
18h00 **19h30**	Rhéa DELVEROUDI, Université d'Athènes ***Le projet européen* EU+i *(European awareness and Intercomprehension)*** Eva BENETOU ***Pour une pédagogie de l'action à travers le conte*** Marie PAPADOPOULOU ***Une classe de FLE dans la ville : le mythe d'Europe dans la littérature française*** Christina THÉODOROU ***Enseigner le FLE à l'école primaire : problèmes à résoudre***

Des enfants et des langues : orientations pour une éducation plurilingue

Véronique CASTELLOTTI
Université de Tours

Les enfants ne sont pas, comme le croient encore trop souvent nombre de personnes, des adultes en miniature ou en devenir. Ils sont des acteurs sociaux à part entière et sont insérés dans des situations identifiées. À ce titre, et comme tout groupe, ils se définissent par un certain nombre de caractéristiques, qui ne sont pas figées une fois pour toutes, mais qui varient et évoluent dans l'espace, le temps et selon les environnements politico-éducatifs. Depuis quelques années, des orientations voient le jour et se développent dans l'espace européen, pour tracer des priorités pour l'apprentissage et l'enseignement des langues dans la perspective de prendre en compte et d'y développer le plurilinguisme.

Comment ces objectifs peuvent-ils être concrétisés dans des dispositifs concernant les enfants ? Selon quelles modalités et avec quelles attentes ? Au prix de quelles transformations ?

1. Des enfants… quelles caractéristiques[1] ?

Pour définir les caractéristiques de ce qui constituerait un « public d'enfants », il est important de savoir, en premier lieu, à quels enfants on s'intéresse. Les propos que je développerai ici concernent des enfants d'âge scolaire, au niveau de l'école primaire (dans une fourchette de 6 à 12 ans, selon les pays) à qui on propose l'apprentissage d'une ou plusieurs langues étrangères à l'école, en milieu alloglotte, c'est-à-dire dans un environnement

1. Je m'appuierai en particulier, dans ce paragraphe, sur quelques points mis en avant par O'Neil (1993).

où les langues étrangères apprises ont peu de matérialité et de fonctionnalité dans le contexte extra-scolaire (sauf peut-être, partiellement, pour l'anglais). Il ne s'agit donc pas d'envisager des situations où les enfants seraient, de façon plus ou moins continue, dans une situation d'immersion.

La première caractéristique commune à l'ensemble de ces apprenants est bien sûr celle de l'âge. Sur ce point, les études qui ont été menées depuis une quarantaine d'années ne concluent pas toutes de façon univoque. Les plus anciennes, fondées sur des bases d'ordre essentiellement physiologiques, affirmaient assez fortement pouvoir déceler une facilité d'appropriation linguistique liée au jeune âge ; mais des travaux plus récents ont beaucoup relativisé ces conclusions. Pour certains domaines de la langue (notamment la phonologie), et dans certains contextes, il est probable que la précocité constitue un avantage ; mais pour d'autres, on a pu constater que le jeune âge pouvait, *a contrario,* être un facteur peu favorisant (pour une synthèse des études sur cette question, voir notamment Singleton, 2001 et Johnstone, 2002).

Dans tous les cas, les chercheurs s'accordent aussi pour reconnaître que le facteur de l'âge est très largement tempéré par d'autres, d'ordre psychosociologique et affectif notamment.

La deuxième caractéristique que je pourrais dégager concerne l'absence de motivation fonctionnelle : sauf cas particuliers, où l'histoire familiale, notamment, peut engendrer des attentes spécifiques, cette motivation est très peu développée ; il s'agit donc de la faire naître et de lui permettre de se conforter dans les situations pédagogiques, en construisant une relation d'échange avec des pairs, en particulier dans le cadre de projets conjoints que les technologies de l'information et de la communication permettent de favoriser.

Tous les professionnels qui interviennent auprès de publics d'enfants savent aussi que ces derniers ne peuvent apprendre dans une perspective uniquement intellectuelle ; l'association du dire et du faire, insérée dans un tissu de relations humaines bienveillant, est alors primordiale. Il est inopérant, avec des enfants, de vouloir faire des « cours de langues », au sens où on peut l'entendre dans l'enseignement secondaire par exemple ; en revanche, il apparaît indispensable de donner une matérialité à l'apprentissage, au moyen par exemple des projets envisagés ci-dessus : ceux-ci conduisent à développer des liens et une coopération dans deux ou plusieurs langues, débouchant sur des réalisations effectives qui donnent sens à l'apprentissage et qui permettent aussi de lier les dimensions cognitive et affective.

Les enfants entretiennent aussi, le plus souvent[2], un rapport particulier à la diversité et à l'altérité, en cela qu'il est très fréquemment marqué par la contradiction entre une certaine curiosité, liée à la joie de la découverte, et un relatif repli sur soi, lié à la peur de l'inconnu et au besoin de sécurité affective.

Enfin, pour clore ce bref panorama, on insistera sur le rôle de la langue première (voir Castellotti, 2001), particulièrement important dans le cas de pays à tradition monolingue. Les enfants y ont tendance à considérer le modèle de cette langue comme « matrice » et modèle unique des fonctionnements et usages langagiers. En outre, le fait que cette langue soit encore parfois en cours d'acquisition implique de créer des liens entre les apprentissages et les modalités de réflexion métalinguistique.

2. Des langues… lesquelles et comment ?

Cette question de la représentation des langues, de leur existence, de leur fonctionnement, de leurs relations et de leur apprentissage est au centre de la problématique qui nous occupe. Pour envisager des orientations en matière d'éducation/appropriation linguistique, deux choix sont possibles, que je présenterai de façon quelque peu caricaturale pour mieux faire ressortir leurs différences :

- le premier conduit à concevoir chaque langue comme un système intrinsèque, fermé, autonome qu'on apprend/enseigne de manière indépendante, sans tenir compte d'éventuels acquis antérieurs ou parallèles ;
- le deuxième repose sur le présupposé que chacun dispose d'un répertoire, c'est-à-dire d'un ensemble de ressources langagières, cognitives, sociales, identitaires, etc., déjà constitué, et que le rôle majeur de l'enseignement est de contribuer à développer et à enrichir ce répertoire, en prenant en compte et en s'appuyant sur ce qui existe déjà.

Le premier de ces choix est celui le plus souvent effectué, de fait, par la plupart des systèmes éducatifs, dans de nombreux pays, qui consacrent généralement une coupure et une séparation non seulement entre les langues mais aussi entre les apprentissages linguistiques et les autres apprentissages, ainsi qu'entre leur dimension scolaire et leur dimension sociale (on apprend ailleurs qu'à l'école, et ce phénomène va croissant avec le développement de l'internet en particulier).

2. Tout au moins dans les pays marqués par une forte idéologie monolingue, comme la Grèce ou la France…

Ces options « séparatistes » ont des conséquences importantes sur les représentations des apprenants et, pour ce qui nous intéresse plus spécifiquement, des enfants, comme en témoignent quelques exemples brièvement commentés ci-dessous.

Elles contribuent, tout particulièrement, à conforter des représentations du plurilinguisme comme d'un phénomène lointain et qui pose problème, ainsi qu'une conception des relations entre les langues très statiques et auto-centrées.

Exemple 1- le mélange

E1 - on va dessiner un crâne. On va mettre plusieurs langues de l'allemand de l'anglais qui se mélangent
D. - qui se mélangent ?
E1 - ben parce qu'il sait tellement de langues/il ou elle sait tellement de langues que tout se mélange
D. - ah bon

Ce premier exemple, extrait d'un entretien oral mené avec un enfant de 10 ans qui commente le dessin qu'il lui avait été demandé de faire pour représenter « ce qui se passe dans la tête de quelqu'un qui parle plusieurs langues »[3], est révélateur du fait que des enfants peu familiarisés avec la pluralité linguistique dans leur environnement quotidien se représentent la pluralité comme un risque de confusion extrême (« tout se mélange »).

On peut repérer dans le deuxième exemple ci-dessous une autre conséquence de ces orientations, qui consiste à considérer toute autre langue comme un calque de sa langue première, jusque dans les plus petits détails.

Exemple 2 - la correspondance terme à terme

36. mais comment tu peux savoir pour les fenêtres/
37. ça c'est un F ça c'est un E ça c'est un N ça c'est un E . avec un accent..
38. mais là c'est pas les mêmes t'as vu/
39. oui ça sert à rien
40. mais si enfin j'vois qu'c'est ça hein . tant pis si les professeurs i vont nous la rendre hein

[...]

43. ça champignon
44. mais faut expliquer vas-y
45. non/TIGE c'est une TIGE ça
46. c'est un tronc d'arbre
47. pff
48. faut essayer d'traduire et faut essayer d'trouver ça/
49.V oui vous essayez de nous dire c'qui ya/hein/
50. oui . mais ça fait . ça fait pas le bon nombre de lettres

3. Pour plus d'informations concernant le travail d'enquête et de recherche mené dans plusieurs classes d'école primaire sur les représentations du plurilinguisme et les stratégies d'approches de nouvelles langues, voir notamment Castellotti & Moore (1999 et 2005) et Moore et Castellotti (2001).

Le groupe d'enfants qui échange dans cet extrait tente de résoudre une tâche complexe qui consiste à essayer d'élucider le sens d'un document dans une langue inconnue (en l'occurrence, une recette de cuisine illustrée en chinois de Hong Kong). Confrontés à un système idéographique, certains enfants font alors l'hypothèse que chaque idéogramme peut être « traduit » littéralement, par une lettre en français (tour de parole 37) et restent bloqués, du fait de cette hypothèse, dès lors que le nombre de « lettres » semble ne pas correspondre à la signification devinée à l'aide de l'illustration (t.p. 50).

On peut ainsi constater que le premier choix évoqué ci-dessus est peu propice au développement d'une orientation plurilingue telle qu'elle est définie par les recommandations du Conseil de l'Europe (Conseil de l'Europe, 2001 ; Beacco & Byram, 2003).

Je m'intéresserai donc plutôt aux caractéristiques du deuxième choix exposé ci-dessus, en essayant d'approfondir quelques-unes des conséquences qu'il implique, du point de vue des orientations didactiques à privilégier.

3. Vers une éducation plurilingue

Ce choix conduit, comme je l'ai déjà noté, à construire des articulations fortes et compréhensibles entre les langues, mais aussi entre les apprentissages linguistiques et les autres apprentissages, ainsi qu'entre la dimension scolaire et la dimension sociale plus large.

En effet, penser les processus d'appropriation en termes de répertoire amène à intégrer une certaine forme de complexité, les ressources à disposition étant toujours évolutives, dans l'espace comme dans le temps et se combinant selon des configurations variables.

Il s'agira donc, pour définir des orientations didactiques, de réfléchir aux conditions et aux modalités des articulations possibles et souhaitables, dans les 3 directions indiquées ci-dessus, en prenant appui sur le *Cadre européen commun de référence pour les langues* (désormais, CECR), en explicitant et réinterprétant certains de ses axes.

Pour ce faire, je mettrai en avant non pas le référentiel de compétences défini par le *Cadre,* qui n'est qu'un outil au service de ces orientations, mais ce qui me semble, plus fondamentalement, à l'origine même, aux sources de l'élaboration du CECR, à savoir :

- le plurilinguisme, comme compétence et manière d'être (Beacco, 2005),
- l'apprentissage tout au long de la vie, c'est-à-dire le développement d'une autonomie dans l'apprentissage, permettant de continuer à s'inscrire dans un parcours d'appropriation,
- une conscience linguistique et culturelle réflexive.

Je m'appuie pour cela sur une conception de la compétence plurilingue et pluriculturelle (Coste, Moore & Zarate, 1997), comme objectif à atteindre, qui pourrait être définie comme la mise en œuvre, par des acteurs sociaux, d'un ensemble de ressources mobilisées dans l'action, ainsi que l'a reformulée Daniel Coste (2002 : 117) :

> L'ensemble des connaissances et des capacités qui permettent de mobiliser, à l'occasion et en fonction de circonstances données, les ressources d'un répertoire plurilingue et qui contribuent en outre à la construction, à l'évolution et à la reconfiguration éventuelle dudit répertoire.

3.1. Modalités de mise en œuvre

Les conséquences de ces positions sont de deux types, qu'on pourrait qualifier de macro-didactique (organisation des enseignements, curricula, programmes, etc.) et micro-didactique (activités, supports, démarches d'appropriation/éducation, etc.). Elles ont en commun de s'appuyer sur une complémentarité d'approches, qui peuvent être mises en œuvre de manière successive, complémentaire, alternative ou conjointe selon les contextes, les moyens à disposition et les enjeux en présence.

Ces approches, dénommées « approches plurielles des langues et des cultures » (Candelier, 2003 a et b), mettent en œuvre des activités impliquant à la fois plusieurs variétés linguistiques et culturelles et s'inscrivent, avec des caractéristiques diverses, dans les orientations du CECR.

C'est le cas pour l'*approche interculturelle* (Camilleri Grima & Sollars, 2006), dans ses diverses dimensions, et pour trois approches didactiques plus orientées vers la langue que sont l'*éveil aux langues* (Moore, 1995 ; Candelier, 2003[4]), l'*intercompréhension entre les langues parentes* (Dabène & Degache, 1996 ; Meissner *et al.,* 2004) et la *didactique intégrée des langues* (Bailly & Luc, 1992), dont la forme la plus aboutie est constituée des différentes formes d'éducation bi-plurilingue (voir pour une synthèse Cavalli, 2005).

Ces approches ont pour objectif la construction par les apprenants de savoirs, savoir-faire et savoir-être liés plus particulièrement aux situations de contacts de langues et de cultures ; leur combinaison, selon les lieux, les moments, les publics, peut s'organiser dans la perspective d'une éducation langagière générale et transversale (Costanzo, 2003).

4. Pour plus de précisions sur les activités et supports d'éveil aux langues, on peut se référer, notamment, à Kervran (2006) et Perregaux *et al.* (2003).

3.2. Conditions de réalisation

Les modalités organisationnelles de mise en place d'une éducation visant le plurilinguisme sont importantes et nécessaires ; elles doivent toutefois, pour être réellement efficaces, contribuer à la construction par les enfants d'une représentation intégrée de leur compétence et non d'une juxtaposition de connaissances quelque peu abstraites et dissociées entre elles aussi bien que de leur contexte de production.

Pour parvenir à ce résultat, trois conditions me semblent indispensables, dont le détail a déjà été présenté dans des travaux récents (voir notamment Moore & Castellotti, 2005) :

- une expérience de la pluralité linguistique et culturelle : que cette expérience soit scolaire ou qu'elle soit construite en dehors de l'école, elle apparaît essentielle. Il ne s'agit pas, ici, d'organiser les modalités d'une simple exposition à des langues variées, mais d'une confrontation consciente à l'altérité, où les enfants sont amenés à *agir* en contexte pluriel, en interaction avec des personnes autres, qui parlent et se comportent différemment de ce qui leur est familier ;
- le développement d'une culture métalinguistique plurielle, c'est-à-dire fondée sur la pluralité, pour éviter la tendance à l'auto-centralité et au calque comme nous avons pu l'observer dans l'exemple 2 ; la diversité, comme le remarque De Pietro, permet non seulement d'aborder de manière plus efficace des fonctionnements différents, mais provoque aussi des effets de loupe sur des phénomènes familiers qui sont souvent, de ce fait même, peu approfondis puisque considérés comme « allant de soi » (De Pietro, 2004) ;
- l'insertion de ces démarches dans une culture éducative fondée sur des modalités d'appropriation/éducation constructivistes, collaboratives et explicites, qui placent l'apprentissage au centre des pratiques éducatives et s'appuient sur les liens entre l'école et le milieu environnant avec, en particulier, la mobilisation des compétences acquises antérieurement et/ou parallèlement.

Lorsque de telles conditions sont remplies, on peut alors miser sur le développement de compétences qui ne sont pas liées à une langue en particulier ; elles mettent en œuvre des capacités translinguistiques (qui exploitent les propriétés communes des phénomènes langagiers) et en même temps interlinguistiques et interculturelles, dans la mesure où ce sont les opérations d'aller-retour, d'observation conjointe et de comparaison qui identifient (pour chaque apprenant, et en fonction de ses pratiques et

représentations) les passages potentiels susceptibles d'assurer des appuis et des relais d'apprentissage.

De telles directions définissent comme objectifs pour l'éducation langagière des compétences de décentration, de médiation, d'adaptation, de négociation, etc., telles qu'elles sont approfondies dans le projet « À travers les langues et les cultures » inscrit dans le programme 2004-2007 du Centre européen pour les langues vivantes (voir Candelier (dir.), à par.).

Mais qui dit compétence dit aussi, nécessairement, évaluation de ces compétences sous une forme ou une autre, ce qui n'est pas sans poser un certain nombre de difficultés lorsque les objectifs apparaissent complexes.

4. Quelle évaluation ?

Trop souvent encore, malgré les nombreux travaux traitant de cette question, on constate un hiatus important entre les orientations présidant aux pratiques d'enseignement et ce qu'on peut observer dans les pratiques d'évaluation.

Si un certain nombre d'activités de classe, notamment, commencent à évoluer vers une prise en compte plus ou moins effective de la pluralité, il n'en est pas de même des supports d'évaluation, très massivement contraints par les exigences, réelles ou supposées, de cadres institutionnels peu rapides à évoluer et sans doute aussi perçus comme des « garde-fous » par nombre d'enseignants.

Pourtant, à quoi bon construire une éducation fondée sur la pluralité, si l'évaluation qui y est associée reste confinée dans une perspective monolingue ?

Il est donc important de penser de manière conjointe les démarches d'apprentissage et d'enseignement et les modalités d'évaluation. Le *Portfolio européen des langues : collège*, qui s'adresse à des élèves de 11 à 15 ans en France, constitue une tentative à laquelle j'ai participé pour poser quelques jalons dans cette direction.

Ce portfolio, accrédité par le Conseil de l'Europe (voir Castellotti, Coste, Moore & Tagliante, 2004) reprend les caractéristiques générales des portfolios européens des langues, tout en y incluant quelques éléments qui le situent résolument dans la perspective du plurilinguisme.

Tout d'abord, il s'agit de valider le « déjà-là » plurilingue des acquis des apprenants, qui peut exister aussi bien dans le milieu scolaire que dans l'environnement plus large (échanges familiaux, navigation sur Internet, productions culturelles diverses, séjours à l'étranger, etc.).

On peut ainsi lire, en introduction à la rubrique « Mes contacts avec plusieurs langues et cultures », dans la première partie du livret 1 du PEL :

> […]
> Tu pourras indiquer les langues que tu parles dans différents lieux, y compris ta langue maternelle : à la maison, à l'école, avec d'autres membres de ta famille, avec tes copains, etc. même si tu penses que tu ne les parles pas très bien.
> Tu pourras aussi noter les différentes expériences de rencontre avec d'autres cultures, à travers des personnes dont tu as fait connaissance, des séjours que tu as effectués, des activités auxquelles tu as participé, des objets que tu as conservés. Tu peux rajouter des éléments chaque fois que c'est nécessaire.
> Tout cela racontera, au fur et à mesure, l'histoire de tes rencontres avec les langues et les cultures.
>
> (*PEL Collège*, 2004, p. 5)

Dans une perspective plus scolaire, ce portfolio s'attache aussi à reconnaître la matérialité des contacts de langues dans la classe, en particulier entre la langue de scolarisation et la (les) langue(s) étrangère(s) apprise(s), et à légitimer les fonctions positives que ces contacts peuvent avoir.

Ainsi, dans la partie « Tout ce que j'ai déjà fait dans les langues que j'apprends » :

> J'ai déjà communiqué en me servant de plusieurs langues :
> […]
> - fait des exposés en changeant de langue, en résumant d'une langue dans une autre
> - participé à des conversations où on parlait des langues différentes et où on se comprenait
>
> (*PEL collège*, 2004, p. 11)

Ou encore, dans la partie « Mes manière d'apprendre les langues » :

> Si deux langues se ressemblent un peu dans leur prononciation, leur vocabulaire, leurs constructions, je peux les « mélanger » sans m'en rendre compte, en parlant ou en écrivant. C'est normal, c'est utile et c'est transitoire.
>
> (*PEL collège*, 2004, p. 14)

Ces remarques visent à encourager les jeunes apprenants à observer de manière plus attentive les associations, comparaisons et articulations qu'ils pratiquent et que l'école a souvent tendance à ignorer, en proposant explicitement des exemples de démarches à suivre et de questions à se poser :

> Ce que je fais ou ce que je pourrais essayer de faire… Pour me servir des autres langues que je connais
> […]
> Me demander si la langue nouvelle que j'apprends ressemble un peu à une que je connais déjà. Par les sonorités, par la mélodie ou le rythme. Ou encore si des formes, des mots, des constructions me font penser, à l'oral ou dans l'écrit, à d'autres, découvertes dans d'autres langues
> […]

> Si j'apprends plusieurs langues en même temps, avec des exercices ou des moyens différents, me demander si les manières de faire pour l'une ne seraient pas aussi utiles pour l'autre ou pour les autres. Me demander si ce que j'ai appris sur certains fonctionnements de l'une ne peut pas aussi me permettre de mieux comprendre, par comparaison, des fonctionnements – semblables ou différents – de l'autre
>
> (*PEL collège*, 2004, p. 14)

L'orientation plurilingue est également largement présente dans la partie nommée « Ma biographie langagière » et qui est essentiellement constituée du référentiel de compétences permettant de situer l'évolution des apprentissages dans les langues apprises. Dans ce référentiel peuvent figurer 5 langues différentes, dont le français comme langue de scolarisation aux côtés des autres langues acquises ou apprises. Cette caractéristique peu commune répond d'une part à l'objectif déjà affirmé de mettre sur le même plan, au yeux des élèves, leurs savoirs et savoir-faire de tous ordres, scolaires ou non, concernant les langues, mais aussi de mettre en évidence des liens entre ce qui s'apprend dans différentes langues à ce qui est déjà là ou encore en évolution[5] dans la langue de l'école.

Une autre des originalités du *PEL collège* réside dans l'adjonction d'un deuxième livret, intitulé « Les langues et leur diversité », dans lequel on propose d'aborder la question de la pluralité des langues et des cultures dans les environnements familiers des enfants, à l'école et en dehors[6]. Ce livret est constitué de plusieurs pistes d'activités interdisciplinaires, à réaliser de manière collaborative pour matérialiser cette diversité, la sortir d'une représentation exotique ou extra-ordinaire et légitimer ceux qui la vivent quotidiennement.

Un certain nombre de matériaux mettent en scène cette pluralité et servent de supports aux projets à réaliser : photos de devantures de magasins ou d'emballages de produits (p. 6-7), lexiques comparés multilingues (p. 9), productions littéraires bilingues (p. 13), etc.

5. En conclusion : pourquoi faire compliqué lorsqu'on peut faire simple ?

C'est la question que se poseront sans doute certains lecteurs à l'issue de cette brève contribution. Pourquoi, en effet, ne pas s'en tenir à ce qu'on sait faire, à savoir l'apprentissage d'une langue, sans nécessairement vouloir

5. Le français, comme langue de scolarisation, n'est en effet pas la langue première de tous les élèves du collège en France, loin s'en faut ; en outre, il a paru intéressant de faire prendre conscience aux élèves que, même dans une langue première, la compétence parfaite n'existe pas et à remettre ainsi en question la figure du locuteur natif.

6. Pour plus de détails concernant les orientations plurilingues du *PEL collège*, voir Castellotti & Moore (2006).

s'inscrire dans l'objectif d'une pluralité mouvante, complexe et difficile à maîtriser ?

Si l'on considère les enfants, ainsi que je l'ai proposé en introduction, comme des acteurs sociaux à part entière, alors il apparaît fondamental de prendre en compte le contexte dans lequel ils évoluent et qu'ils contribuent à construire. Le monde d'aujourd'hui et encore plus, sans doute, celui de demain, est un monde pluriel. L'internationalisation ne se traduit pas autant que certains l'affirment (et peut-être le souhaitent), par une uniformisation et une universalisation des repères et des catégories mais plutôt par une exposition grandissante à la diversité, à l'incertitude et à l'instabilisation. Dans un tel monde, il devient de plus en plus indispensable de comprendre l'altérité, et l'école, qui constitue un lieu privilégié de la pluralité des élèves qu'elle accueille (Moore, 2006), doit être, à mon sens, un agent privilégié de ce processus. Les quelques directions présentées ci-dessus tentent, modestement, de participer de cet objectif.

Références bibliographiques

- BAILLY D. & LUC C., 1992, *Approche d'une langue étrangère à l'école,* vol. 2 *Étude psycholinguistique et aspects didactiques,* Paris, INRP.
- BEACCO J.-C., 2005, *Langues et répertoires de langues : le plurilinguisme comme « manière d'être » en Europe,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Étude de référence.
- BEACCO J.-C. & BYRAM M., 2002, *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- CAMILLERI GRIMA A. & SOLLARS V., 2006, *Intercultural Competence in Early Childhood Education. Perspectives & Activities,* University of Malta, Faculty of Education.
- CANDELIER M. (éd.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire, le programme européen Evlang,* Bruxelles, De Boeck-Duculot.
- CANDELIER M., 2003, « Le contexte politique: un ensemble de principes et de finalités », *in* HEYWORTH F. (dir.), *Défis et ouvertures dans l'éducation aux langues – La contribution du Centre européen pour les langues vivantes – 2000-2003,* Graz, Centre européen pour les langues vivantes, 19-32.

- CANDELIER M. *et al.,* à par., *À travers les langues et les cultures,* Projet dans le cadre du Programme d'activités à moyen terme 2004-2007 du CELV, Graz, Centre européen pour les langues vivantes, disponible sur : <http://www.ecml.at/mtp2/ALC/html/ALC_F_pdesc.htmLangues Vivantes/Conseil de l'Europe>
- CASTELLOTTI V. (dir.), 2001, *D'une langue à d'autres : pratiques et représentations,* Rouen, Publications de l'Université de Rouen, (Dyalang).
- CASTELLOTTI V. & MOORE D. 2005, « Répertoires pluriels, culture métalinguistique et usages d'appropriation », *in* BEACCO J.-C. *et al.* (dir.), *Les cultures éducatives et linguistiques dans l'enseignement des langues,* Paris, PUF, 107-132.
- CASTELLOTTI V. & MOORE D., 2006, « Parcours d'expériences plurilingues et conscience réflexive : le portfolio européen des langues pour le collège », *in* MOLINIÉ M. (dir.), *Le Français dans le monde. Recherches et applications* « Biographie langagière et apprentissage plurilingue », n° 39.
- CASTELLOTTI V., COSTE D., MOORE D. & TAGLIANTE C., 2004, *Portfolio européen des langues collège,* Paris, Didier/ENS/CIEP.
- CAVALLI M., 2005, *Éducation bilingue et plurilinguisme. Le cas du Val d'Aoste,* Paris, Didier/CREDIF, (LAL).
- CONSEIL DE L'EUROPE, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer,* Paris, Didier.
- COSTANZO E., 2003, *L'éducation linguistique (educazione lingustica) en Italie : une expérience pour l'Europe ?* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Étude de référence.
- COSTE D., 2002, « Compétence à communiquer et compétence plurilingue », *Notions en questions,* 6, 115-123.
- COSTE D., MOORE D. & ZARATE G., 1997, *Compétence plurilingue et pluriculturelle,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- DABÈNE L. & DEGACHE C. (éds), 1996, *Études de Linguistique appliquée* « Comprendre les langues voisines », n° 104, Didier Érudition.
- DE PIETRO J.-F., 2004, « La diversité au fondement des activités réflexives », *Repères,* n° 28, 161-185.
- JOHNSTONE R., 2002, *À propos du « facteur de l'âge » : quelques implications pour les politiques linguistiques,* Strasbourg, Conseil de l'Europe, Division des politiques linguistiques, Étude de référence.
- KERVRAN M., 2006, *Les langues du monde au quotidien,* 2 vol., SCEREN-CRDP Bretagne.

- MEISSNER F.J. *et al.,* 2004, *EuroComRom. les sept tamis. lire les langues romanes dès le début,* Aachen, Shaker-Verlag.
- MOORE D. (éd.), 1995, *Notions en questions* « L'éveil au langage », n° 1, Paris, ENS Éditions.
- MOORE D., 2006, *Plurilinguismes et école,* Paris, Didier-CREDIF, (LAL).
- MOORE D. & CASTELLOTTI V., 2001, « Comment le plurilinguisme vient aux enfants », *in* CASTELLOTTI V. (dir.), *D'une langue à d'autres, pratiques et représentation,* Rouen, Presses Universitaires de Rouen, (DYALANG), 151-189.
- O'NEIL C., 1993, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères,* Paris, Hatier-Didier/CREDIF, (LAL).
- PERREGAUX C., DE GOUMOËNS C., JEANNOT D. & DE PIETRO J.-F. (dir.), 2003, *Éducation au langage et Ouverture aux langues à l'école* (EOLE), 2 vol. + 2 vol. de documents reproductibles + glossaire des langues, Neuchâtel, Secrétariat général de la CIIP.
- SINGLETON D., 2001, "Age and second language acquisition", *Annual Review of Applied Linguistics,* 21, 77-89.

Apprendre le flé à l'école primaire : de l'épanouissement affectif au développement cognitif

Argyro PROSCOLLI
Université d'Athènes

La problématique de cette présentation tourne autour des notions-clés de l'instruction dispensée dans les pays dont le système éducatif se veut humaniste : l'*épanouissement affectif* et le *développement cognitif* des enfants en situation de scolarisation. Vu les récentes décisions du ministère hellénique de l'Education nationale en matière de politique linguistique, qui veulent qu'une deuxième langue étrangère soit enseignée à l'école primaire, et les particularités de cette tranche d'âge qu'est l'enfance, il importe, en ce moment, de voir comment il faut s'y prendre pour optimiser cet enseignement et maximaliser le développement des compétences en langues dans une optique de développement de compétences plurilingues/ pluriculturelles.

Pour ce faire, nous allons essayer de traiter, en premier lieu, du cadre conceptuel de notre présentation. Par la suite, nous allons nous focaliser sur les principales composantes de l'enseignement du flé et les pratiques d'enseignement qui peuvent contribuer à la réalisation de nos conceptions théoriques : parvenir à un enseignement réussi des langues, qui arrive à accomplir les deux principaux buts de l'éducation, à savoir le développement cognitif de l'enfant-apprenant du flé conjointement à son épanouissement affectif qui lui permettra, non seulement une meilleure socialisation, mais aussi et surtout la maximalisation de ses compétences. Pour soutenir les différentes propositions didactiques et pédagogiques, nous invoquons divers constats de recherches en la matière, de même que des exemples que nous avons puisés dans des matériels didactiques d'enseignement du flé (soit des manuels, soit des outils d'aide et de guidage).

I. CADRE CONCEPTUEL

Une première question qui a constitué l'axe de notre présentation : *Peut-on associer le développement cognitif recherché à l'école avec l'épanouissement affectif de l'enfant ?*

L'enfance est une période de *développement cognitif* et de *construction de soi*. Il ne faut donc pas manquer cette période fondamentale pour la réalisation des apprentissages. Fréquenter l'école dispensera à l'enfant les moyens cognitifs qui lui permettront de développer sa pensée et de se constituer un bagage de savoirs et de savoir-faire (connaissances déclaratives et procédurales). Autrement dit, si le développement cognitif et la construction de soi de l'enfant débutent bien plus tôt, ils deviennent une question d'*apprentissage systématique* une fois que l'enfant est arrivé à l'école. Du point de vue cognitif, nous savons aujourd'hui que « l'apprentissage est la perception, l'organisation et le stockage des informations » (Chastain, 1990 : 23). Or, dans ce processus, le choix des informations à retenir est en grande partie une question subjective : dans la masse des informations présentées/fournies par l'enseignant, le manuel didactique ou d'autres sources d'information, l'apprenant sélectionnera et acquerra celles qui lui conviennent et qui l'intéressent. « Il s'agit donc d'un processus actif, dans lequel interviennent les connaissances antérieures de l'apprenant, le degré de pertinence des nouvelles informations par rapport à celles qui sont déjà acquises (c'est à ce niveau qu'intervient l'enseignant ou le matériel pédagogique), et l'intention, ou la volonté de l'apprenant, de lier ces informations à ce qu'il connaît déjà. Dans ce processus, la composante affective du cerveau (c'est-à-dire les émotions), joue un rôle important. » En d'autres termes, « celui qui apprend participe nécessairement à son apprentissage (aussi bien du point de vue cognitif qu'affectif) » (O'Neil, 1993 : 192). Si ce constant est vrai pour n'importe quel apprenant -indépendamment de variables comme le sexe ou l'âge-, il est d'autant plus valable pour les enfants. C'est la raison pour laquelle nous considérons qu'il faut que l'apprentissage des langues à l'école primaire comporte une double visée de *développement cognitif* et d'*épanouissement affectif*.

Une deuxième question qui nous a préoccupée et qui fait toujours partie de notre problématique : *L'enseignement des langues peut-il contribuer au développement cognitif* et à l'*épanouissement affectif de l'enfant ?*

En effet !

Tout d'abord parce que, si l'enfance est la période par excellence du développement cognitif[1], elle est tout autant la période de l'apprentissage du

1. « Des psychologues américains disent que de 0 à 6 ans l'enfant atteint 80% de son potentiel intellectuel, ensuite, le reste se développe petit à petit. » (Cohen, 1991 : 52)

langage. Or le langage a « une fonction organisatrice fondamentale, tant du point de vue de l'attribution de sens par l'élève à une situation d'apprentissage, que du point de vue de l'accomplissement de sa cognition en vue de l'acquisition visée par l'enseignant » (Roux). En d'autres termes, la langue est étroitement liée à la pensée et directement dépendante de l'intelligence (cf. le rôle de la langue maternelle dans la conceptualisation). Il s'agit bien là de la thèse de l'origine sociale de la pensée de Lev S. Vygotsky, selon laquelle le langage naît comme moyen de communication et « dans un deuxième temps, en se transformant en langage intérieur, il devient un mode de pensée fondamental de l'enfant lui-même en lui permettant de réguler son activité : il planifie, évalue, réajuste ses procédures. » (Grangeat, 2001 : 104)

Lors des activités de communication langagière (de réception tout autant que de production) l'apprenant/utilisateur d'une langue se voit constamment obligé de faire appel à ses facultés cognitives, à ses capacités de réflexion

- pour saisir le fonctionnement des produits langagiers,
- pour manipuler les supports de base,
- pour exploiter les éléments linguistiques à traiter lors des tâches langagières,
- pour sélectionner, dans la masse des informations fournies, celles qui lui seraient utiles pour l'accomplissement de ses tâches,
- pour construire son parcours et son savoir...

Du coup, rajouter à l'apprentissage de la langue maternelle de nouveaux apprentissages de langues étrangères s'avère une opération difficile : elle demande un investissement cognitif supplémentaire puisque « les enfants sont en train d'apprendre à maîtriser les différents aspects de leur langue maternelle, tout en abordant une nouvelle langue » (O'Neil, 1993 : 199).

Il s'agit également d'une opération tout aussi complexe qu'enrichissante : du moment que « *l'usage d'une langue affecte la façon de penser* » (Fuchs, 1998 : 147)[2], l'apprentissage des nouvelles langues lui concédera des processus cognitifs supplémentaires d'explication du fonctionnement du nouveau système linguistique et contribuera à sa socialisation et à l'ouverture de l'esprit.

> Ce qui, pour l'apprentissage précoce d'une deuxième langue, signifie que l'enfant continue à se socialiser en deux langues au lieu d'une et qu'il doit retrouver dans la

2. Dans la perspective du relativisme linguistique de B.L. Whorf, « ce qu'il s'agit d'exprimer linguistiquement serait une réalité déjà structurée, constituée selon les mêmes principes psycho-physiologiques pour tous les humains ; mais les langues conceptualiseraient de manière différente ces données d'expérience, en lien avec la diversité des cultures. En définitive, s'il est possible de dire que chaque langue construit une « vision du monde » différente, c'est parce que chaque communauté linguistique sélectionnerait de manière distinctive des isolats d'expérience et leur donnerait du sens partagé. » (Fuchs, 1998 : 148)

> langue 2 une partie au moins des domaines d'utilisation sociaux et intellectuels qu'il connaît déjà dans son expérience en langue 1. (Dalgalian, 1991 : 92)

De surcroît, en matière d'enseignement/apprentissage des langues, il nous faut -beaucoup plus que pour les autres apprentissages- un enseignement stratégique qui sache exploiter le potentiel des enfants à des profits de développement cognitif.

I.1. Le développement cognitif de l'enfant

Pour saisir cette notion de développement cognitif, il faut voir ce qu'on entend par cognitif/cognition. La cognition est relative à la connaissance. Elle concerne le domaine intellectuel et, dans ce sens, elle est directement liée à l'apprentissage : il s'agit d'arriver à la connaissance par perception, mémorisation, raisonnement, conceptualisation, …

Dans l'état actuel des choses, on opte pour une approche psycho-sociale des activités cognitives, le socio-constructivisme :

> L'idée fondamentale du socio-constructivisme est qu'il est nécessaire de passer d'une psychologie « binaire » (interaction individu-tâche) à une psychologie « ternaire » : interaction individu-tâche-alter. Le *développement* ne peut plus être considéré comme indépendant de l'*apprentissage*, et l'*apprentissage* ne peut pas être seulement une relation « privée » entre un enfant et un objet. Dans ce type d'approche, on considère que les variables sociales sont consubstancielles aux *processus d'apprentissage* eux-mêmes, et que tout développement résulte des apprentissages, grâce à l'effet des mécanismes interindividuels sur les mécanismes intraindividuels. (Roux)

Pour Vygotsky, l'apprentissage est indispensable pour le développement cognitif de l'individu. Selon lui, les opérations mentales (attention, mémoire, pensée verbale, ...)

- sont le fruit des rapports sociaux ;
- se réalisent par transformation de processus interpersonnels en processus intrapersonnels ;
- sont socialement élaborées grâce au langage et aux autres systèmes sémiotiques.

I.2. L'épanouissement affectif de l'enfant

Nous connaissons tous l'importance de l'affect à l'enfance. De plus, depuis les travaux de Daniel Goleman sur l'*intelligence émotionnelle*, nous savons que les facteurs affectifs influencent les résultats d'apprentissage.

Or, comment s'exerce l'impact de l'affectivité sur les apprentissages ?

Les études en la matière mettent souvent l'accent sur la *motivation* et les *attitudes*. Pourquoi ces deux notions nous intéressent-elles dans le cadre de

l'apprentissage d'une langue ? Parce que, comme nous l'avons déjà signalé, lors du traitement des nouvelles informations par le cerveau (sélection et reconstruction dans le but de les stocker dans la mémoire à long terme), « l'intention, ou la volonté de l'apprenant, de lier ces informations à ce qu'il connaît déjà […], joue[nt] un rôle important » (O'Neil, 1993 : 192). Ce qui signifie que la composante affective du cerveau se révèle décisive pour l'apprentissage : elle finit par affecter l'attention et la concentration de l'apprenant, ce qui a des incidences sur son implication. Et nous savons tous qu'« un enfant est le plus intelligent quand […] ce qu'il est en train de faire compte le plus pour lui. » (Holt, 1964, cité par O'Neil, 1993 : 205-206) En schématisant, nous pourrions dire que l'épanouissement affectif de l'individu contribue à ses apprentissages et par extension à son développement cognitif. Qui plus est, l'épanouissement affectif de l'individu engendre un esprit ouvert et progressif et, dans ce sens, il contribue à la tolérance de l'Altérité.

Or, comment s'édifie l'épanouissement affectif de l'enfant ?

Les spécialistes font état de *satisfaction des besoins* pendant l'enseignement, ce qui, à son tour, pourrait devenir générateur de motivation et d'attitudes positives vis-à-vis de l'objet de l'enseignement/apprentissage et de l'apprentissage lui-même. « Et quels sont les besoins fondamentaux d'un tout petit ? C'est jouer, chanter, et ils adorent répéter. Ils aiment les jeux, ils aiment regarder les images, ils aiment les histoires, l'imaginaire » (Cohen, 1991 : 50) Nous empruntons, ci-après, l'inventaire des besoins de l'enfant établi par Dalgalian (1991 : 93-94) que nous avons essayé d'enrichir :

- *besoins ludiques* : jouer, chanter, rechercher, découvrir, …
- *besoin de s'exprimer* : expression verbale et en premier lieu paraverbale (physique/corporelle, mimétique, musicale, graphique, …)
- *besoin de comprendre*
  - *découverte de soi* : compétence de savoir-être
  - *découverte du monde* : construire sa perception de la réalité, réaliser la connaissance du monde
- *besoin d'apprendre :*
  - *construction des savoirs* : enrichir ses connaissances, se constituer un bagage de savoirs (connaissances déclaratives)
  - *développement de savoir-faire* : être à même de se servir de ses connaissances dans sa vie réelle pour résoudre des problèmes concrets et réaliser des actes -de parole aussi- (connaissances procédurales).

L'épanouissement affectif des enfants relève de la compétence pédagogique de l'enseignant tandis que leur développement cognitif de ses

compétences didactique et méthodologique. Et si *cognitif* est le plus souvent connoté aux stratégies cognitives et méta-cognitives d'apprentissage, il importe de voir comment, en intervenant sur les diverses composantes de l'enseignement, on peut faire développer chez nos élèves ces stratégies susceptibles d'optimiser les apprentissages en général, des apprentissages langagiers plus particulièrement. En termes pratiques, l'apprentissage cognitif exige un enseignement cognitif. Et un enseignement cognitif impose un agencement de tous les paramètres de l'enseignement. Notre analyse portera alors sur le *comment* enseigner le flé à l'école primaire, ce qui revient à l'étude des *approches didactiques* et des *démarches pédagogiques* à utiliser avec les enfants-apprenants du flé, tout autant que des *méthodes* et des *modes de travail* propices afin de maximaliser les processus cognitifs des traitements langagiers. En termes de pratiques enseignantes, il s'agit de préciser *avec quoi* enseigner, ce qui nous amène à l'examen de la délimitation des *contenus d'apprentissage* et au choix des *dispositifs de travail* appropriés (supports et moyens).

II. AGENCER DES APPRENTISSAGES COGNITIFS POUR LES ENFANTS-APPRENANTS DU FLE

L'éclectisme, pour ce qui est de l'approche didactique et des démarches pédagogiques auxquelles on peut recourir pour enseigner les langues, ne peut pas se voir généraliser indépendamment du public des apprenants. Quand on a affaire à des enfants, notre façon de faire doit obéir à des principes *socio-psychopédagogiques* -vu la sensibilité de l'âge en pleine construction de soi- tout autant que *cognitifs* puisqu'il importe d'opter pour les meilleurs processus de développement cognitif en tenant compte des styles cognitifs et des stratégies d'apprentissage. Ce sont eux qui vont réguler l'approche méthodologique de notre enseignement.

II.1. Approches didactiques et démarches pédagogiques

Actuellement, dans le cadre d'une approche méthodologique communicative de l'enseignement des langues de type réflexif/cognitif, on opterait pour une approche de type *onomasiologique* qui veut qu'on aille du sens à la forme (du signifié au signifiant) : pour avoir accès au sens, nous adoptons une démarche qui consiste à partir d'une notion et à chercher le(s) signe(s) linguistique(s) qui en rend(ent) compte. Autrement dit, nos approches et démarches pour l'enseignement des langues aux enfants doivent accorder avant tout la primauté au communicatif par le truchement de « paradigmes [qui] doivent être communicatifs (discursifs) et non linguistiques (absurdité

d'apprendre "j'ai, tu as, etc.") » (Mangenot, 1997), et des initiatives qui permettent d'outrepasser le décalage qui existe souvent entre connaissances déclaratives (apprendre par cœur les règles grammaticales, mémoriser le lexique concernant un champ lexical, …) et connaissances procédurales (mettre en œuvre ses connaissances déclaratives dans ses productions langagières, utiliser le lexique pertinent, …). Pour raisonner en termes de pratiques éducatives, il s'agit pour l'enseignant de langue(s) d'entreprendre des démarches comme :

- *Privilégier les situations de communication authentique/réelle* en classe, « des situations naturelles qui s'intègrent à sa vie et qui répondent à ses émotions, à son besoin affectif, ludique et social » (Cohen, 1991 : 51) aux dépens des situations de communication simulée (pseudo-communication). Comme le signale pertinemment Porcher, « ce que l'on apprend d'une langue doit être à la fois utilisable en vraie grandeur (parler réellement, comprendre réellement, écrire réellement) et bien subjectif, personnel, intime, secret, de l'apprenant » (Porcher, 1991 : 109). Cette démarche demande à l'enseignant
  - d'accorder une plus grande importance au contenu des réponses plutôt qu'à la forme, ce qui n'est pas toujours le cas : « En dehors de la salle de classe, les adultes 'ne font des commentaires sur la forme que dans le cas de déviations marquées socialement telles que les obscénités' » (Ervin-Tripp, 1971 : 196, cité par O'Neil, 1993 : 216).
  - de poser des questions qui visent à faire avancer la communication : « Une étude menée sur corpus montre d'ailleurs que seulement 21% des questions posées en classe cherchent réellement la réponse à une information inconnue alors, que 51% visent la vérification des connaissances » (Long et Sato, 1983, cité par Grandcolas, 1986 : 117).

- Avec les débutants, *mettre l'accent à la réception*, à l'observation de la langue :

> « La première étape est donc celle du « savoir-observer ». Observer avec tout son corps, avec sa vision, son audition, sa kinesthésie... Découvrir dans le deuxième idiome ce qui est forme, texture, consistance, couleur, dimensions, distance... […] Ce qu'exige essentiellement le cerveau, c'est qu'on lui laisse le temps de recevoir avant d'avoir à produire ; c'est qu'on lui donne le temps de comprendre avant de s'exprimer ». […] Ce dont le cerveau a besoin, c'est qu'on lui aménage une période de réception suffisante pour que se structurent les éléments nouveaux dans la structure existante. (Trocmé-Fabre, 1991 : 73)

- S'il faut commencer par la réception, ne pas se limiter à des activités de communication langagière visant la seule compréhension mais *prévoir des productions divergentes* : « il y aura toujours une *production, orale et/ou écrite*, même limitée » (Mangenot, 1997). Il s'agit bien là d'une complémentarité tout à fait naturelle (dans la vie réelle, la compréhension s'accompagne de

production), d'une association qui constitue, selon Trocmé-Fabre (1991 : 79) un secret de longue durée pour un apprentissage. « D'après les chercheurs, notre cortex est avant tout un fabuleux centre de calcul, intercalé entre la fonction sensorielle (réceptrice) et la fonction motrice (productrice) ».

- Mettre la langue au service d'autres contenus et disciplines (utilisation transdisciplinaire de la langue) par des activités et des tâches cognitives, des résolutions de problèmes nouveaux en situations de travail complexes, impliquantes et diversifiées (voir *infra* III.2.3.).

> L'utilisation transdisciplinaire est en réalité la seule garantie de dépasser les phases initiales de compréhension et de reproduction […]. L'implication de l'apprenant dans des activités complexes, parsemées d'obstacles -mais aussi de contenus et de savoir-faire disciplinaires-, a en outre un double effet : celui de mobiliser une autre forme de mémoire, la mémoire affective, qui vient renforcer, voire décupler le potentiel de la mémoire cognitive ; celui d'apporter à l'enfant des feed-backs naturels et diversifiés concernant sa manipulation de l'outil-langue. (Dalgalian, 1991 : 93)

- Permettre à l'élève d'avoir un *projet*[3] vers lequel s'orienter et dans lequel l'enseignant pourrait encadrer les diverses activités et tâches d'apprentissage langagier proposées à l'apprenant ; celui-ci pourrait ainsi saisir le langage en *contexte* et *dans sa dimension fonctionnelle* (éviter un rapport au langage totalement dépourvu de sens). L'importance du contexte situationnel est signalée par les didacticiens tout comme par les psycholinguistes. Slama-Cazacu signale que, même pour enseigner *ici* et *là*, il faut un contexte pour faire saisir le sens aux apprenants. Trocmé-Fabre note que l'enseignant doit « savoir poser le cadre de référence, voilà qui fait gagner en efficacité et en qualité à tout coup : dans la compréhension, dans la communication, dans la mémorisation... » (Trocmé-Fabre, 1991 : 79) Par ailleurs, un projet aide à l'ouverture de l'école dans le monde réel, ce qui établit, comme le dit Porcher, l'« équilibre entre la classe et l'extérieur ».

> Le pragmatisme (capacité d'agir avec les outils appris) est une sortie hors de l'école, c'est-à-dire hors d'une situation de simulation qui est sans risque de sanctions autres que scolaires. À l'extérieur, au contraire, il y a de vrais risques (de ne pas comprendre, de ne pas se faire comprendre, etc.). (Porcher, 1991 : 108)

- Veiller au développement de la *compétence plurilingue et pluriculturelle* par le contact de plusieurs langues et cultures autres. « L'enfant est beaucoup plus prêt que ne l'est l'adulte à accepter les différences, la nouveauté, le changement » (Trocmé-Fabre, 1991 : 72). C'est pourquoi il est plus ouvert à

3. « On s'enferme vite dans des activités de classe que l'on croit bonnes... mais qui ne correspondent pas toujours à de véritables projets de communication, de rencontre, de découverte. » (Trocmé-Fabre, 1991 : 77)

une expérience diversifiée de l'altérité qui va l'enrichir linguistiquement et culturellement tout en développant ses capacités d'apprenant. Une telle construction de l'identité langagière et culturelle finira par édifier la tolérance de la différence : « Apprendre un deuxième idiome est une excellente chose à partir du moment où l'on en fait un support pour la tolérance et l'acceptation de la différence. » (Trocmé-Fabre, 1991 : 79)

II.2. Les méthodes d'enseignement

Pour ce qui est des *méthodes* à utiliser pour l'enseignement des Lé aux enfants, nous allons tenter une présentation des méthodes *orale*, *inductive*, *imitative* et *active*, les plus fréquemment recommandées par les spécialistes en la matière.

II.2.1. *La méthode active*

Quand on recourt à la méthode active, c'est parce qu'on considère que l'enseignement peut aider et guider l'apprenant et on lui demande surtout d'y participer. Ceci est d'autant plus évident pour l'enfant qui, contrairement à l'adulte qui « s'efforce de manipuler la langue étrangère tout à fait indépendamment d'une activité physique » (Asher & Priée, 1967 : 1119, cité par O'Neil : 1993 : 205)[4], est particulièrement attiré par les activités physiques. Pour lui « la langue étrangère a tendance à être synchronisée avec des réactions physiques » (*loc. cit.*). De nombreux psychologues de l'enfant postulent que, chez l'enfant, « il ne saurait y avoir d'apprentissage autre qu'actif » […] : 'Les mécanismes de l'action s'exercent avant ceux de la réflexion, quand (l'enfant) veut se représenter une situation, il n'y arrive pas s'il ne s'y engage en quelque sorte par ses gestes.' » (Wallon, 1968, 159 cité par O'Neil, *op. cit.*) Ainsi, théoriciens et praticiens sont-ils unanimes à reconnaître les bienfaits d'un enseignement qui met l'accent sur l'activité de l'enfant. Elle contribue à l'accroissement de la motivation par la mise en valeur des aspects kinésiques de l'apprentissage, ce qui revient à une implication physique dans toute activité en langue étrangère.

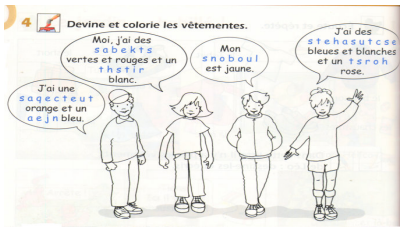
Or, en quoi consiste cette activité physique ? La plupart des activités de classe qui proposent des activités physiques visent la créativité (de préférence accompagnée d'une création langagière)

- soit par expression corporelle : dans ce cas, l'enseignant peut recourir à des activités de jeu théâtral qui focalisent sur la créativité d'interaction

4. J. Asher et B. Priée lancent en 1969 la théorie du *total physical response* (réponse physique totale), une méthode non-conventionnelle qui consiste, en quelque sorte, en une adaptation de la méthode directe : la présentation des nouveaux éléments langagiers à acquérir est accompagnée de leur mise en œuvre concrète.

verbale et non verbale apparentée au théâtre. Le *mimodrame* en est un très bon exemple : particulièrement centré sur la gestualité, il convient à des niveaux de débutants -qui disposent de peu de moyens langagiers pour s'exprimer- où l'on peut exploiter le non-verbal des situations de communication par des gestes et des mimiques, sans nécessairement exiger une production langagière élaborée. L'enseignant incite les élèves à répéter/mimer une série d'actes et de gestes tout en les nommant /décrivant (souvent par des impératifs). A une étape suivante, les élèves prennent la parole pour donner les mêmes ordres à leurs camarades[5] (voir *infra* III.2.2.).

- soit par la fabrication d'objets exigeant des savoir-faire :



Hélico et ses copains, p. 56

Hélico et ses copains, p. 73

Dans le cadre de la méthode active utilisée, l'enseignant peut recourir à des stratégies comme l'*incitation* et l'*expansion*, stratégies souvent utilisées lors des interactions avec des enfants en langue maternelle. La première vise directement l'activation de l'apprenant en l'encourageant à des productions langagières : « L'incitation est le terme utilisé quand, par exemple, la mère montre, en s'exprimant verbalement, qu'elle veut que son enfant dise ou répète quelque chose. De telles invitations commencent en général par 'Est-ce que tu peux dire... ?' ou 'Dis...' » La seconde consiste à des reformulations qui, tout en l'impliquant dans ses productions, lui apprennent à utiliser des paraphrases et d'élaborer son discours : « [On] ne reproduit pas exactement la phrase modèle de l'enfant, mais [on] lui ajoute quelque chose. » (Landes, 1975, 369 & Brown, Bellugi, 1964, 143, cités par O'Neil, 1993 : 211)

> Le rôle des expansions, beaucoup plus fréquentes que les corrections avec les enfants, ne serait d'ailleurs pas vraiment correctif : « Du point de vue de la mère, une expansion est une sorte de vérification de la communication, elle dit en fait : 'Est-ce que c'est ça que tu voulais dire ?' ». (Brown, Bellugi, 1964 : 145)
> Il semble qu'une autre explication peut être proposée pour les expansions. Il s'agirait essentiellement, dans certains cas, d'un moyen employé par l'adulte pour maintenir

5. Cette méthode est bien répandue aux Etats-Unis et non nécessairement utilisée pour des enfants mais pour des débutants de tout âge.

> l'interaction. Le contenu du message n'est pas, alors, son aspect le plus important, il s'agit surtout de préserver le contact avec l'enfant. Les expansions rempliraient donc une fonction phatique, et, conjointement, elles seraient un moyen de poursuivre l'interaction, et, par là, aideraient l'enfant en l'encourageant à parler à nouveau.
> (O'Neil, 1993 : 211)

De surcroît, il importe de limiter la *répétition*, stratégie privilégiée par les enseignants aussi bien pour l'acquisition de la langue maternelle que des langues étrangères, mais qu'il faut utiliser de manière systématique (voir *infra* II.2.3.).

II.2.2. *La méthode orale*

« L'oral doit être largement mis à contribution » à l'école primaire. Ce principe de base avancé explicitement par Mangenot est largement partagé et bien connu par les enseignants. Les spécialistes signalent par ailleurs que, vu l'absence d'inhibition de l'enfant devant l'expression orale, il faut bien commencer par des activités de communication orale. A cet âge, la primauté de l'aspect communicatif des prises de parole par les enfants se voit facilité par le système phonétique puisqu'il fournit des indices facilitateurs de la compréhension (cf. tout le paraverbal/non verbal de la communication).

Par ailleurs, il n'y a pas que des raisons psychologiques qui nous amènent à privilégier des activités orales à l'école primaire. Nous savons, depuis un moment maintenant, que l'enfance est réputée pour l'adaptabilité des organes phonateurs[6] : les neurologues W. Penfield et L. Roberts ont signalé les capacités supérieures des enfants pour acquérir les accents, capacités indépendantes de leur niveau intellectuel. Les spécialistes situent les périodes optimales pour le développement des compétences phonologiques avant la puberté :

> Le cerveau humain devient progressivement raide et rigide après l'âge de 9 ans : À 8 ans, l'enfant commence à saisir les ensembles... et à 9 ans à les fixer. À l'âge de 9 ans, il passe pour devenir plus analytique dans son apprentissage de la langue.
> (Penfield cité par Guberina, 1991 : 67)

> Les années avant la puberté comprennent peut-être une période pendant laquelle la capacité à distinguer, interpréter ou imiter les sons se manifeste le plus pleinement. Je présume que pour la phonologie, le moment d'apprentissage optimal pourrait se situer vers 7 ou 8 ans, après l'apprentissage de la lecture.
> (Fathman, 1975 & Ervin-Tripp, 1974, cités par O'Neil, 1993 : 172 & 174)

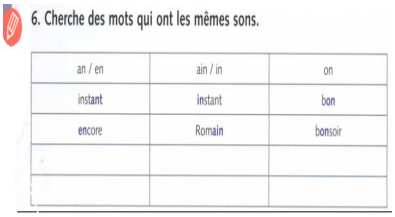
De nombreuses enquêtes font état des bienfaits des activités orales de communication langagière sur l'apprentissage des langues et plus précisément de l'impact de la prononciation correcte sur la mémorisation des mots bien

6. « Le cerveau parvenant à maturité commence à entendre des phonèmes étrangers à travers le système phonologique de la langue maternelle. » (Guberina, 1991: 69)

que cela soit souvent expliqué comme effet psychologique. A noter, du coup, que les activités orales de communication langagière doivent respecter un *débit moins rapide* qu'un échange entre adultes, ce qui peut très bien conserver les caractéristiques de la langue naturelle, étant donné que, comme le signale O'Neil, même en langue maternelle, « l'adulte qui s'adresse à un jeune enfant ralentit son débit ». (1993 : 209)

Dans les manuels, les conseils pour la prononciation des sons, pour leur discrimination, et l'articulation correcte, le rythme et l'intonation adéquats ne sont pas très fréquents. Nous en citons quelques exemples :

Grenadine 1, p. 17



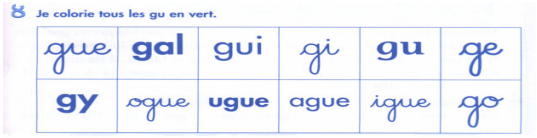
Bonjour les enfants, p. 5

Nous tenons à signaler qu'à la suite d'une rapide consultation des contenus de certains manuels actuels (*Alex et Zoé, Grenadine, Hélico et ses copains*, *Bonjour les enfants*), nous avons retenu l'absence de ce type d'activités portant sur l'acquisition des prononciations particulières du français. En dehors des comptines et des phrases à répéter, il n'y a pas de travail spécifique visant au développement des compétences phonologiques (à ce sujet, voir aussi le travail de Maro Patéli, ici même)

- Dans *Grenadine* les activités de réception orale visent à des discriminations de type logico-sémantique et/ou invitent à associer langue orale (code oral) et langue écrite ou image (code scripto-visuel): *Ecoute et montre ce que c'est, Ecoute et montre la bonne bulle,* p. 26 ; *« J'aime » ou « Je n'aime pas »* p. 57 ; *« Je dessine » ou « Je vais dessiner » ?* p. 63 ; *Ecoute et montre le bon emploi de temps*, p. 66).
- Dans *Hélico et ses copains*, en dehors des activités de simple répétition (*Ecoute et chante l'alphabet, p. 28* ; *Ecoute et répète p.* 55) qui revient souvent pour les comptines et les chansons (*Ecoute et chante*), nous avons des activités qui visent à impliquer les apprenants par des activités physiques : *Ecoute et saute avec tes copains,* p. 11 ; *Ecoute et colorie le dessin,* p. 18 ; *Ecoute, répète et dessine (les chiffres),* p. 23 ; *Ecoute et suis les parcours,* p. 61, ou enfin par des activités écrites : *Ecoute et écris les numéros,* p. 17 ; *Ecoute et relie, p. 39 ; Ecoute la comptine et trouve les rimes*, p. 68 ; *Ecoute l'alphabet des animaux, p. 78*.

Ainsi, pour des activités de discrimination des sons, l'enseignant doit recourir à des matériaux pédagogiques spécialisés :

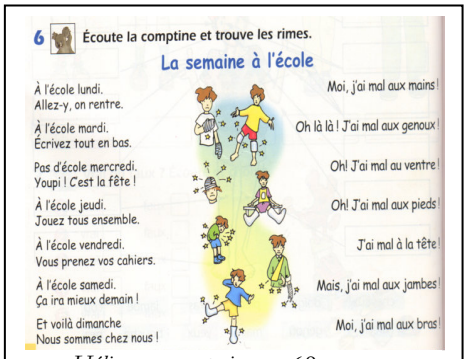
Les Mots de Némo, p. 41


8 Je colorie tous les gu en vert.

gue	gal	gui	gi	gu	ge
gy	ogue	ugue	ague	igue	go

Les Mots de Némo, p. 47

A noter, par ailleurs, qu'une raison supplémentaire d'introduire les activités orales en classe de flé au primaire, c'est pour travailler sur l'accent tonique et les aspects supra-segmentaux (rythme et intonation) de la langue : « L'intonation semble un élément très puissant de la langue […] ; ces aspects de 'la musique de la langue' [sont] tout particulièrement bien acquis par les apprenants jeunes ». (O'Neil, 1993 : 178) S'il y a donc une période pendant laquelle nous pouvons travailler la *fonction poétique* du langage, c'est bien celle de l'enfance. Les concepteurs de manuels didactiques destinés à un public d'enfants sont bien au courant de cet adage ; c'est pourquoi un grand nombre de comptines, de rondes et de chansons pour enfants figurent parmi leurs propositions de travail : « Les comptines sont très utiles pour l'acquisition du rythme. »[7] (*loc. cit.*) Souvent, la conception des comptines proposées répond à des préoccupations d'ordre logico-sémantique. Toutefois, l'empressement d'intégration de comptines et chansons fait parfois oublier même la musicalité qui pourrait émaner de ce type de langage.


6 Écoute la comptine et trouve les rimes.

La semaine à l'école

À l'école lundi.
Allez-y, on rentre.

À l'école mardi.
Écrivez tout en bas.

Pas d'école mercredi.
Youpi ! C'est la fête !

À l'école jeudi.
Jouez tous ensemble.

À l'école vendredi.
Vous prenez vos cahiers.

À l'école samedi.
Ça ira mieux demain !

Et voilà dimanche
Nous sommes chez nous !

Moi, j'ai mal aux mains !

Oh là là ! J'ai mal aux genoux !

Oh! J'ai mal au ventre !

Oh! J'ai mal aux pieds !

J'ai mal à la tête !

Mais, j'ai mal aux jambes !

Moi, j'ai mal aux bras !

Hélico et ses copains, p. 68

La ronde des jours

3 Écoute et chante.

Lille
Paris
Strasbourg
Lyon
Bordeaux
Marseille
Toulouse

Je vais à Bordeaux, lundi.
Tu vas à Marseille, mardi.
Il va à Strasbourg, mercredi.
Elle va à Toulouse, jeudi.
Nous allons à Lyon, vendredi.
Vous allez à Lille, samedi.
Et dimanche, ils vont à Paris.
Et dimanche, elles vont à Paris.

36
trente-six

Grenadine 1, p. 36

De surcroît, vu l'importance accordée à l'oral, l'intérêt pour l'écrit en début d'apprentissage d'une langue par les enfants, semble secondaire. Toutefois, les concepteurs de matériels didactiques pour enfants lui accordent une part importante dans les livres et les cahiers d'élève. O'Neil souligne la préoccupation des divers manuels didactiques d'introduire le

7. O'Neil indique d'ailleurs, pour l'acquisition de l'intonation, des gestes ou des courbes dessinées au tableau.

passage à l'écrit relativement tôt dans le cursus scolaire, en l'expliquant par les préoccupations commerciales des scripteurs tout autant que des maisons d'édition qui, par ailleurs, s'expliquent par la conception largement partagée que « les activités liées à l'écrit sont particulièrement valorisées, et le fait de ne pas en tenir compte dans les activités en langue étrangère tend à marginaliser celles-ci, ou tout au moins à leur ôter le garant de sérieux qu'apporte l'écrit ». Il cite l'exemple de *Trampoline* (1991) qui,

> pour la mise en place du système phonologique, s'appuie, pour l'essentiel, sur les comptines […] utilise essentiellement la bande-son pour les chansons et, lorsqu'elle accompagne la bande dessinée (qui est le support principal), […] les auteurs recommandent de présenter d'abord la bande dessinée (et donc l'écrit), en début d'apprentissage. Puis, lorsque les enfants sont plus avancés, la bande-son avant la bande dessinée. Ce n'est que dans un troisième temps que l'on fera regarder et écouter en même temps. Cette option pédagogique est liée au choix de la bande dessinée comme armature du cours. (O'Neil, 1993 : 179-180)

Pour ne pas rester qu'aux préoccupations commerciales -que l'enseignant doit de toute façon mésestimer-, d'autres constats viennent soutenir l'introduction de l'écrit :

- l'écrit aide à la fixation des apprentissages ;
- les travaux de Vygotsky nous ont révélé l'importance de la fonction de l'alphabétisation en tant que facteur de développement cognitif-linguistique : elle requiert une prise de conscience des procédures linguistiques que chacun de nous met en œuvre ;
- les études nous montrent que, souvent, les problèmes de lecture de certains enfants proviennent de « l'absence d'un dialogue fructueux adulte-enfant au moment de l'acquisition de la langue maternelle », et que ces déficiences resurgissent au moment d'aborder une langue étrangère dans sa forme écrite.

> L'apprentissage de la lecture sera facilité si l'enfant a été amené à regarder des livres avec un adulte, si on lui a lu des histoires, et s'il a été amené à prendre conscience de l'existence de mots séparés dans le langage. Cette attention portée à l'enfant fait qu'il élabore une « grammaire de la prévision », qui lui permet de deviner ou d'anticiper ce qui va suivre, il s'agit ici de l'acquisition d'une capacité langagière secondaire. (O'Neil, 1993 : 194)

Il semble enfin que les déficiences de ce type peuvent être atténuées par des mesures comme le tutorat, « qui implique le contact en tête à tête avec un adulte ou un élève plus âgé » (*loc. cit.*).

II.2.3. *La méthode imitative*

Parmi les stratégies ou les moyens[8] que les mères utilisent quand elles s'adressent à leurs enfants en vue de développement de leurs compétences langagières, la *répétition* est la plus courante. Cette tactique est également courante en salle de classe à l'école primaire : l'enseignant y recourt fréquemment croyant répondre ainsi aux principes de la *méthode imitative* selon laquelle la production langagière doit se faire par reproduction immédiate de modèles donnés. Or, si la répétition est très courante en situation scolaire d'acquisition, « que ce soit dans le cas de la langue maternelle ou d'une LVE […] il ne s'agit pas, en tous cas de façon majoritaire, de répétitions faites par les apprenants, mais au contraire de répétitions faites par leurs interlocuteurs. » (O'Neil, 1993 : 218) Grandcolas remarque qu'« il est frappant de voir combien de fois un enseignant répète ou reformule une question, parfois immédiatement après l'avoir posée. Le silence est mal toléré et l'enseignant préfère le remplir avec sa propre voix ou bien il s'aperçoit que sa première question est trop difficile ou incomplète. » (1980 : 55). Garabédian confirme cette tendance des enseignants à répéter tout en exprimant ses inquiétudes concernant cette attitude :

> Quand un enfant reste silencieux dans la classe, l'enseignant se sent coupable, coupable de sentir cet enfant silencieux et de le laisser silencieux ; alors que bien souvent il devrait être rassuré, cet enfant est actif, il est en train de construire quelque chose, faisons-lui confiance, est-ce que là, il n'y a pas un contrat de confiance à établir ? (1991 : 75).

L'objectif principal de la méthode imitative s'appuie sur la conception que la fréquence de présentation d'une information est considérée comme le facteur le plus important pour la mémorisation. Et ceci malgré les constats des recherches qui mettent en doute les résultats d'apprentissage des items à haute fréquence :

- « Des recherches ont montré que la simple répétition n'apporte pas, par elle-même, une augmentation de mémorisation ». (S. Ehrlich) Sans contexte, en dehors d'une situation de communication, « la répétition peut mener à des stéréotypes rigides, isolés, qui se manifestent dans la conduite ultérieure comme de simples fragments non productifs (un bon exemple : la mémorisation mécanique de la conjugaison d'un verbe) » (Slama-Cazacu, 1981 : 139).
- La répétition jusqu'à satiété des mêmes expressions crée des habitudes mécaniques, ennuie, rend les progrès pénibles et mène à des obsessions ridicules de sons dépourvus de sens. (*ibid.* : 144).
- Il est toutefois clair que la fréquence d'occurrence n'est pas le seul facteur à prendre en compte pour l'acquisition : la nature même des items et le fait

8. Selon Landes, « la répétition de l'*input* (des données), l'incitation, la proposition de modèles, la correction et l'expansion de ce que dit l'enfant ». Parmi les plus courantes, O'Neil cite le *modeling* (répéter un modèle) ou *le prodding* (l'incitation) (O'Neil, 1993 : 210).

qu'ils soient accentués ou non jouent également un rôle important en ce qui concerne la mémorisation et le réemploi éventuel. (O'Neil, 1993 : 220)

- « On ne peut pas prédire l'acquisition sur la seule base de la fréquence. Les formes qui ont un contenu sémantique faible, qui sont faiblement accentuées, et qui ont une variété de formes et de fonctions prendront plus longtemps à apprendre, malgré la fréquence avec laquelle ils apparaissent dans le discours adressé à l'apprenant. » (Wagner-Gough Hatch, cité par O'Neil, 1993 : 218)
- « Il est frappant de voir combien la répétition de l'expression corrigée reste mécanique, la correction n'éveille aucun intérêt chez l'enfant. Les enfants les plus jeunes répètent le plus souvent leurs propres erreurs au lieu de répéter le modèle correct. » (Tabouret-Keller, 1962, cité par O'Neil, 1993 : 187).

Or, la répétition de certains mots qui ont une sonorité particulière ou qui sont prononcés dans le cadre d'une régularité qui provient des rimes d'un poème, d'une comptine, d'une chanson peut souvent se révéler efficace pour l'acquisition du lexique. Cela s'explique par la notion du « plaisir » ressenti par la sonorité qui se répète en accordant un aspect ludique au langage.

> Cet aspect ludique du langage, le plaisir que le jeune enfant peut avoir à simplement manipuler des sons, est très important en langue étrangère. En EPLV, on en tient compte en utilisant rimes, comptines et chansons, ainsi que les histoires à structure itérative, dans lesquelles la même phrase a tendance à revenir plusieurs fois (parfois modifiée ou allongée). Le plaisir de retrouver la même phrase, tout au long d'une histoire, est à rapprocher du plaisir qu'éprouvent les très jeunes enfants à entendre la même histoire à de multiples reprises, où à jouer au même jeu.
>
> (O'Neil, 1993 : 201)

Complémentairement à la méthode imitative, l'enseignant devrait recourir à la *méthode applicatrice* selon laquelle il s'agit de réaliser de la production langagière raisonnée sur la base de régularités que l'on se représente consciemment. Cette façon de faire se marie d'ailleurs avec la *méthode inductive*, également très couramment utilisée avec les enfants.

II.2.4. *La méthode inductive*

La *méthode inductive* consiste à aller ou à faire aller les apprenants « des exemples aux règles » jusqu'alors inconnues. Jusqu'à l'âge de 12 ans, les enfants, faute de maturité cognitive qui leur permette de raisonner de façon abstraite, de procéder à des classifications et à des généralisations, ne sont pas à même de réaliser des raisonnements logiques qui leur permettraient de formuler et d'appliquer consciemment certaines règles de la seconde langue. De ce point de vue, on considère qu'ils ne sont pas en état de raisonner par des déductions (aller ou faire aller les apprenants « des règles aux exemples », en s'appuyant sur leur « capacité » à relier rationnellement des exemples nouveaux aux régularités et règles déjà connues). Charmian O'Neil donne quelques exemples d'erreurs commises par des enfants lors de

l'apprentissage d'une Lé (et précisément de l'anglais) tout en signalant que ces erreurs sont à la demande d'« application de règles déjà apprises aux données nouvellement présentées ». De surcroît, il cite Corder pour qui « le simple fait de fournir la forme correcte n'est peut-être pas la seule ni même la plus efficace des formes de correction, puisqu'elle barre à l'apprenant la possibilité de tester d'autres hypothèses. Tenter de faire découvrir la forme correcte pourrait souvent être plus instructif à la fois pour l'apprenant et l'enseignant. » (Corder, 1967 : 168, cité par O'Neil, 1993 : 185-186).

La méthode inductive n'est toutefois pas toujours proposée par les didacticiens quand il s'agit de travailler avec les enfants. Mangenot exprime explicitement ses réserves à propos de cette méthode tout en signalant que les enseignants y recourent bien fréquemment car ils considèrent comme naturel de passer des exemples aux notions/concepts, aux règles. Ses réticences s'expliquent par la peur d'aboutir à « une séparation radicale des savoirs et des savoir-faire » et à une absence d'enchaînement dans les apprentissages : « la continuité, en réalité, n'apparaît, le plus souvent, que pour celui qui maîtrise déjà les notions, les lois et les concepts ».

Ainsi, pour passer des savoirs aux savoir-faire, la simple observation ne suffit-elle pas. En dehors des activités de compréhension, il nous faut des activités où il y a de la production aussi : « Faire repérer un phénomène linguistique dans un texte ne garantit aucune acquisition, si on ne fait pas reproduire ce phénomène en création. » (Mangenot) Aussi, pour s'avérer propice, l'induction ne doit-elle pas rester implicite mais devenir explicite et mener donc à la déduction. Plutôt que l'approche inductive, c'est une approche hypothético-déductive (par la manipulation) dont on a besoin à l'école primaire. « C'est à travers une tâche que les élèves s'approprieront la notion. » (*ibid.*) Cette démarche est tout autant soutenue par Bruner quand il affirme qu' « on peut tout enseigner à un enfant, quel que soit son âge. […] L'important, c'est de trouver une présentation adaptée à l'âge de l'enfant. On peut commencer avec une base intuitive simple et progresser vers une forme stricte et formalisée. » (Bruner : 2001, 187)

II.3. Les modes de travail

S'il y a un public d'apprenants où le rôle de la relation interpersonnelle dans l'acquisition du langage s'avère important voire déterminant, celui-ci est bien le public des enfants. En langue étrangère, tout comme en langue maternelle, l'enfant a besoin de l'interlocuteur pour construire ses compétences langagières. Cette idée de l'importance des interactions et des interrelations dans la socialisation de l'enfant en général, dans l'acquisition du langage plus particulièrement, n'est pas nouvelle.

Outre la thèse de Vygotsky selon laquelle « le langage apparaît d'abord comme moyen de communication, dans le cadre d'interactions avec des locuteurs plus compétents qui étayent l'action de l'enfant » (Grangeat, 2001 : 104)[9], maintes recherches nous ont révélé l'impact de la structuration de l'entourage familial et du milieu culturel sur le développement cognitif de l'enfant. « Il en est apparemment de même pour l'acquisition de la langue maternelle, si l'enfant n'a pas eu suffisamment de contacts individualisés, son apprentissage linguistique sera déficient. » (O'Neil, 1993 : 219)

Ceci dit, s'il fallait désigner le mode propice de travail avec les enfants apprenant une langue, on ne saurait choisir entre le mode *directif* et le mode *interactif*.

Le premier vient satisfaire « la demande d'aide et de confirmation qu'exprime le petit enfant » dans bon nombre de situations, demandes qui semblent obéir à des principes simples : « quand on ne sait pas faire, il faut en appeler à ceux qui savent. Il est plus agréable de faire avec quelqu'un que de faire tout seul. » (J. Bruner repris par O'Neil, 1993 : 203)

Le rôle de l'interaction s'avère indispensable pour les processus internes qui régissent l'apprentissage (même pour l'acquisition de la langue maternelle), et donc pour le fonctionnement cognitif. Nous savons actuellement que la nature des interactions peut avoir des effets sur la qualité des acquisitions et que toute construction cognitive est un phénomène complexe, lié aux échanges sociaux. De nombreux travaux de laboratoire ont montré que les interactions entre pairs en situation de résolution de problème jouaient un rôle constructeur sur les *compétences cognitives* individuelles. S'il fallait raisonner en termes de bénéfices individuels tirés des interactions sociales, on parlerait d'effets positifs et de bénéfices individuels tirés des interactions sociales explicables

- par le mécanisme du *conflit socio-cognitif*, mais aussi
- par le *contrôle réciproque des partenaires* au cours du déroulement des tâches.

Enfin, l'interaction est tout aussi nécessaire pour que l'enfant arrive à réussir sa socialisation, puisque

- « l'interaction n'est pas un pur échange informatif, c'est un échange qui met en jeu des relations interpersonnelles (qui préexistent à l'échange et que l'échange peut modifier) ». (Dalgalian, 1991 : 92)
- les processus de socialisation s'accomplissent au moyen *d'interactions médiatisées par le langage* (cf. fonction organisatrice fondamentale du langage).

9. « C'est seulement vers neuf ans que la qualité de la production devient relativement indépendante de la coopération avec l'interlocuteur ; individuelle, l'émission est alors monitorée par le locuteur lui-même. » (Beaudichon, 1990, 194, cité par O'Neil, 1993: 212)

III. LES CONTENUS D'ENSEIGNEMENT

Les caractéristiques et les potentialités des apprenants de cette tranche d'âge qu'est l'enfance ainsi que les activités de communication langagière à privilégier (qui visent prioritairement au développement de compétences orales), déterminent plus ou moins les types et les formes des contenus appropriés qui doivent comprendre

- « Des histoires, des contes, toutes les formes sécularisées du mythe : l'enfance est le triomphe du *narratif*, du flou des frontières entre le songe et le réel, du monde raconté » (Porcher, 1991 : 106).
  Parmi les manuels actuels pour l'enseignement du flé aux enfants, que nous avons consultés dans le cadre de cette étude, c'est surtout dans *Alex et Zoé* que l'on peut trouver des allusions aux contes pour enfants (Le Petit Chaperon rouge, Cendrillon).
  La plupart des manuels offrent une structuration de leurs contenus sur la base d'histoires (parfois de petites scènes ou d'événements) non toujours cohérentes. *Grenadine* semble tisser les histoires de ses héros autour d'une toile : un groupe d'enfants originaires de pays francophones qui visitent Paris, accompagnés d'un instituteur. Par contre, les histoires de *Bonjour les enfants* semblent plus fragmentaires (des scènes de la vie quotidienne avec les membres d'une famille), ce qui lui prive l'intérêt du « Et après ? » qui aiguise la motivation de l'enfant.
  Dans tous les manuels, on peut trouver des personnages, des animaux et en général des éléments d'origine mythique ou qui relèvent de l'imagination : des sorcières qui volent, des animaux réels ou imaginaires (dinosaures, dragons, ours, grenouilles, chats, …) qui parlent/chantent/ dansent, des pouvoirs surnaturels, …
- Des *jeux* permettant de réaliser des activités de communication orale, de faire preuve de savoir-faire par des activités physiques d'expression corporelle tout autant que langagière. Dans *Jeu, langage et créativité*, Caré et Debyser signalent que « le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue », ou que « la parole est l'un des premiers jouets [...] qui se prête à une créativité infinie ». L'intégration des jeux en classe de flé au primaire n'est pas un acte gratuit. Outre la maximalisation des apprentissages à laquelle ils contribuent, leur apport est surtout de type socio-génétique par les occasions d'extériorisation et de pratiques sociales de communication qu'ils proposent : « Le Jeu est à la fois une construction de soi, un apprentissage du réel et une confrontation avec le monde » (Porcher, 1991 : 106).

- Des objets culturels destinés aux enfants constitueraient une excellente occasion pour le développement de compétences inter- pluri-culturelles.
  Or, quand nous avons essayé de repérer les éléments culturels des manuels didactiques actuellement agréés par le Ministère pour l'enseignement du flé à l'école primaire, nous avons été désagréablement surprise :
  - Dans *Grenadine*, qui semble comporter le plus d'éléments culturels français, on peut trouver des dessins/photos avec des caractéristiques urbanistiques de Paris[10] (immeubles, stations de métro, kiosques à journaux, façade d'une école), des endroits/quartiers de Paris (la Défense, le Jardin du Luxembourg, le parc de la Villette avec la Géode, le parc d'Astérix), des monuments (Notre-Dame, le Sacré-Cœur -intitulé d'ailleurs Montmartre- et la tour Eiffel), des noms de quelques villes françaises et des objets qui relèvent de la culture savante, limités toutefois à la chambre de Louis XIV au château de Versailles. A l'exception de ce dernier élément pour lequel on propose à l'apprenant des activités d'observation, le reste n'est pas vraiment exploité par les contenus d'enseignement proposés et ne sert que de décor.
  - Moins d'éléments culturels dans *Alex et Zoé* (dessins du métro parisien p. 62-63 ; photos et dessins de quelques monuments parisiens p. 66-68 ; dessin final du livre d'un quartier parisien imaginaire à partir duquel on peut voir les grands monuments de Paris p. 70-71). Par contre, nous avons des allusions aux contes d'enfants, et des éléments des cultures occidentales pour ce qui est des fêtes de Noël et du carnaval.
  - *Bonjour les enfants* se veut plutôt francophone que typiquement français et parisien : en dehors de quelques photos de Paris, on trouve aussi une photo de la plage méditerranéenne et une photo de Lille ; par ailleurs, on trouve des photos de Bruxelles et des allusions à cette ville (la grand'place). Pour le reste, pour ce qui est des paysages et endroits, les photos des petites histoires pourraient être caractérisées neutres culturellement parlant (petite exception la photo de la boulangerie p. 48). On y trouve aussi quelques éléments culturels de culture comportementale/quotidienne qui se limitent aux habitudes culinaires : des croissants pour le petit

10. D'ailleurs, les histoires se déroulent dans cette ville.

déjeuner, du vin pour les adultes en train de déjeuner, du chocolat belge.

- A noter enfin l'absence pratiquement totale d'éléments culturels dans *Hélico et ses copains* (même pas d'éléments de la culture quotidienne).

N.B. Cette présentation sommaire est certes élémentaire et non approfondie. Pour pouvoir se prononcer sur ce sujet, il faut certes une analyse plus détaillée et soutenue.

- Du point de vue du contenu linguistique et plus précisément grammatical, il serait nécessaire d'utiliser des documents avec une langue simplifiée -à l'instar de la façon dont les adultes s'adressent aux enfants. A cet effet, on peut recourir à des documents conçus pour les enfants tout jeunes des pays francophones.
- Du point de vue du contenu sémantique, il faut veiller à « l'emploi d'une langue portant essentiellement sur le 'ici et maintenant', c'est-à-dire, dans ce cas précis, sur les objets et les activités de la classe ». (O'Neil, 1993: 221).

III.1. Les supports d'enseignement

Quand on enseigne la langue aux enfants, il est souhaitable de disposer d'un support (texte, pub, jeu). Il est d'autant plus important d'utiliser des documents authentiques originaires du pays pour les « sensibiliser » au code écrit (billets, dépliants, horaires des trains, recettes, fiches de montage d'un meuble, etc.) tout en réalisant une initiation à l'autre culture. Il revient alors à l'enseignant de trouver des documents à divers supports, indépendamment des activités de communication langagières à faire travailler.

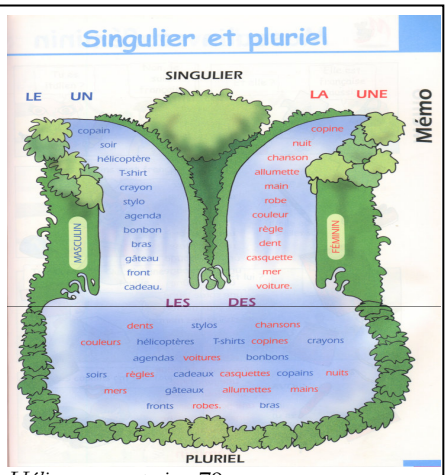
Une conception communément partagée est que les *documents à support visuel* favorisent l'apprentissage : on considère que les auxiliaires visuels non verbaux optimisent les processus d'acquisition du nouveau lexique. C'est pourquoi, à l'école primaire, l'utilisation des images pour l'enseignement du lexique est une pratique courante. Or il est erroné de prétendre que les supports visuels non verbaux seraient plus efficaces que les « mots ». Ce ne sont pas les images en elles-mêmes qui sont plus efficientes -donc les stimuli non verbaux en eux-mêmes- mais « l'association entre stimuli non verbaux (images) et stimuli verbaux (mots) ». (Slama-Cazacu, 1981 : 136)

> Des expériences concernant la comparaison entre stimuli verbaux et non verbaux au cours d'épreuves d'association verbale, de mémorisation, d'apprentissage ou de perception, ont démontré qu'à certains points de vue les stimuli verbaux sont plus efficients.
> Le décodage (lecture) d'un mot se fait en un temps plus court que la perception (et la dénomination) d'un dessin de l'objet représenté par ce mot ; le temps de réaction (verbale : lire le mot ou nommer l'image, ou motrice : appuyer sur un bouton différent pour le mot

> ou pour l'image) est plus court pour les mots que pour les images ou les objets. […] La perception d'un stimulus non verbal (le dessin d'une fleur) déclenche une réaction (soit verbale, soit motrice) plus lente de la part du sujet que le stimulus verbal correspondant (le mot écrit « fleur »). (Slama-Cazacu, 1981 : 136-137)

Du coup, l'accent ne devrait pas être mis, même dans les premières étapes de l'enseignement d'une langue, sur les images comme telles, mais sur la réalisation de connexions entre images et objets, sans négliger dans ce processus le rôle joué par la verbalisation intérieure en langue maternelle.

Hélico et ses copains, 78



Hélico et ses copains, 79

Pour les *documents à support oral*, il est intéressant de recourir à des textes narratifs (voir le travail d'Eva Benetou). Par ailleurs, il importe de veiller à la variété du point de vue de l'origine des supports enregistrés, ce qui offrirait une grande diversité de voix dans la classe (ne pas se limiter à l'expression du seul enseignant en tant que modèle) et faciliterait le développement de la réception audiovisuelle des apprenants, compétence souvent difficile à faire développer.

Les *documents à support audio-visuel* (pour ce public d'apprenants, de préférence des enregistrements vidéo) doivent être relativement courts. Ces documents se révèlent particulièrement intéressants pour les enfants, car, « indépendamment de leur aspect fortement motivant, ils peuvent fournir une aide précieuse par la visualisation des mouvements des lèvres, des expressions et de la gestuelle, et réduire l'aspect un peu abstrait de la bande son seule ». (O'Neil, 1993 : 181)

Pour le choix des *documents à support textuel et scripto-visuel*, l'enseignant doit savoir qu'il est plus difficile de mémoriser les textes longs et descriptifs et que, pour développer les capacités mémorielles des apprenants, les meilleurs résultats sont obtenus à partir des textes fondés sur la causalité, la résolution

de problèmes et la comparaison. De même, on se remémore mieux un texte étroitement organisé qu'un texte plus lâche : la prise de conscience de l'organisation du texte apporte une meilleure compréhension.

A noter, enfin, qu'il est important et d'autant plus intéressant d'introduire en classe de langue à l'école primaire les TIC. Ce sont de nouveaux outils plus attrayants (maximalisation de la motivation) et auxquels les enfants sont accoutumés. Elles contribuent à l'accroissement des connaissances et au développement de nouvelles compétences tout en optimisant les stratégies d'apprentissage (cognitives et méta-cognitives). Elles permettent enfin l'autonomisation des apprentissages (voir le travail de Stélios Markantonakis).

III. 2. Les activités de classe

Il importe d'établir ici une distinction entre exercices et activités : les premiers focalisent sur un travail de type métalinguistique, les seconds sur le développement de diverses compétences et prioritairement des compétences communicatives.

Vu les particularités du potentiel cognitif des enfants, l'enseignement des langues à l'école primaire devrait avant tout opter pour la réalisation d'activités.

Il revient alors à l'enseignant de recueillir diverses idées pour la réalisation d'activités de classe. Ainsi, allons-nous essayer de retracer les grandes lignes dans leur conception et réalisation.

- Tout d'abord, vu les moyens linguistiques restreints des enfants débutant l'apprentissage d'une langue, il est très important de leur donner confiance en leur enseignant à communiquer avec tous les langages qu'ils ont à leur disposition : signes linguistiques parfois isolés et fragmentaires, signes extra- et para-linguistiques (dessins, mime, gestes, ...).
- Par ailleurs, vu la primauté de l'aspect communicatif, il importe de retenir des activités qui fassent sens pour les apprenants, des activités fonctionnelles : « des activités dans lesquelles les énoncés manipulés remplissent une fonction de communication et non simplement une fonction métalinguistique ». (Mangenot)
  Or ce n'est pas toujours le cas. O'Neil fait état de « cours dont c'est surtout la présentation ou l'habillage qui est communicatif, alors que le contenu reste par bien des aspects très structural ». (O'Neil, 1993 : 111) C'est bien le cas du manuel *Bonjour les enfants* dans lequel bon

nombre des consignes utilisent un métalangage et proposent des activités non réfléchies et parfois même mécaniques. En voilà quelques exemples :

> Copie *ou* Copie les phrases
> Complète (des syllabes qui manquent pour faire des mots)
> Complète avec la forme exacte du verbe aller
> Complète avec la bonne forme du verbe être / avoir : suis/es/est ; ai/as/a
> Lis les questions et complète les réponses avec la forme exacte du verbe être / avoir
> C'est Benoît ! Complète avec Il est ou Il a
> Réponds aux questions
> Lis la question et note/complète une réponse.
> Complète avec la forme exacte de l'adjectif.
> Complète avec la bonne forme du verbe.
> Fais des phrases négatives.
> Réponds négativement.
> Ecris les mots au pluriel/au singulier
> Complète avec Ils ou Elles
> Complète avec le, la ou l'
> Ecris au pluriel ce qui est souligné.
>
> *Bonjour les enfants 1*, Cahier d'exercices

Mangenot insiste sur le fait qu'il faut éviter « les activités purement gratuites de travail sur la langue » ce qui, à son tour, permettrait d'éviter « le décalage qui existe entre les connaissances déclaratives (les élèves sont généralement capables de réciter un certain nombre de règles ou de conjugaisons) et les connaissances procédurales (aucune règle n'est respectée dans leurs textes) ».

- De plus, les activités proposées doivent simuler diverses situations de communication dans lesquelles les statuts et les rôles de même que les relations des interlocuteurs peuvent changer. On pourrait ainsi donner aux enfants l'expérience d'une grande variété de langue (variété des niveaux et des registres de langue).

> Dans ce large éventail d'activités […] l'enfant peut à la fois s'impliquer davantage dans les interactions langagières, personnaliser son discours et apprendre peu à peu à modaliser son expression. Ce faisant, il accède à la maîtrise - si difficile et si rare dans les apprentissages de langue tardifs - des registres de langues. (Dalgalian, 1991 : 92)

- Ceci dit, comme on a affaire à des enfants, il faut tout autant utiliser des activités qui font appel à l'imaginaire, ou qui se caractérisent par leur aspect ludique. L'expression langagière peut, dans ce cas, tolérer des extravagances qui doivent toutefois obéir à certains critères (rythme et musicalité de la langue, jeux de mots, cohérence des idées/actes, …) et ne pas constituer des monstruosités/altérations gratuites.

Essayons de voir certains types d'activités de classe pour l'enseignement du flé à l'école primaire.

III.2.1. Les activités ludiques

Ce sont des activités dont le sens suscite une attitude ludique[11]. Elles nous amènent à privilégier une relation des enfants à la langue avant tout positive et qui réponde à leurs besoins[12]. Une ambiance ludique et peu compétitive favorise l'« abaissement des inhibitions » et optimise les apprentissages. Elles comportent la perspective d'un *enjeu (défi)* auquel il s'agit de s'engager *librement* tout en retirant un *bénéfice hédoniste* quelconque.

Plusieurs types de jeu peuvent être encadrés dans cette catégorie d'activités de classe. Depuis les jeux qui invitent les enfants à une activité physique et à une expression corporelle (le loto, des représentations de contes, des défis, …) jusqu'aux jeux de créativité purement langagière qui comportent souvent une dynamique cognitive (trouver une solution à un problème) associée à leur composante affective (des mots croisés, des recherches de mots dans des grilles, la bataille navale, le jeu du pendu, des énigmes, des devinettes, les charades et les rébus, …). Bon nombre parmi elles se réalisent oralement et peuvent donc contribuer au développement des compétences orales des enfants à un niveau d'apprentissage débutant. D'autres proposent des activités de communication langagière écrite et, du coup, se révèlent utiles pour le développement de la compétence orthographique.

Mon premier est le contraire de froid
Mon deuxième est la 1ère syllabe de cobaye
Mon troisième est une note de musique
Mon tout est un aliment
(chaud - co - la → chocolat)

Mon premier est le synonyme du mot "mari"
Mon deuxième gonfle les voiles.
On met le couvert sur mon troisième.
Mon tout est le synonyme de "terrible"
(époux – vent – table → épouvantable)
Source : <http://www.takatrouver.net/enfant.php?a=rire&rub=3000000&profil>

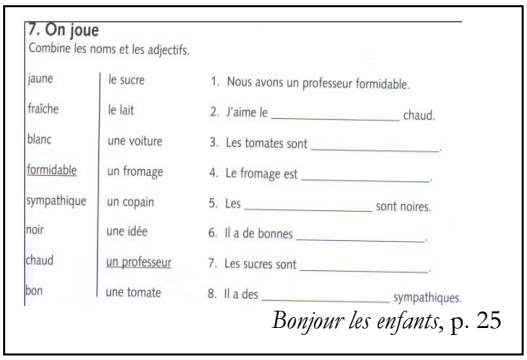
A signaler aussi que, souvent, les activités de créativité langagière sont utiles pour le développement de la compétence lexicale. L'ordinateur et plus précisément le web s'offre à ce type d'activités. Voir par exemple <http://lexiquefle.free.fr/> ou pour le jeu du pendu <www.polar.fle.com>.

11. Ce n'est pas l'activité qui définit son caractère ludique, mais le sens que nous lui donnons.
12. A cet effet, F. Weiss envisage l'éventualité d'appliquer avec les enfants le précepte des enseignants australiens « le plaisir d'abord, puis la fluidité, la correction vient en dernier ».

Sur ClicNet : FLE et langue seconde, on peut aussi trouver plusieurs propositions d'activités : <http://www.swarthmore.edu/Humanities/clicnet/fle.html>

A noter enfin que tous les manuels didactiques actuels du flé destinés à un public d'enfants prennent soin d'intégrer dans leurs contenus des activités ludiques. Parmi elles, les plus courantes sont les mots croisés et les grilles où il s'agit de mettre des mots dans les cases ou de découvrir des mots qui font partie du lexique de l'unité didactique étudiée, des lotos, des dominos, et beaucoup moins des activités qui comprennent des savoir-faire et des constructions parallèlement aux exploitations langagières.

Le manuel *Bonjour les enfants* paraît le plus pauvre en matière de jeux. Malgré les prétentions déclarées dans ses consignes, les jeux auxquels on invite les apprenants ne sont, le plus souvent, que des exercices de langue.

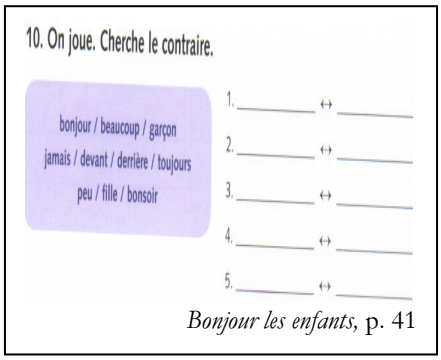


7. On joue

Combine les noms et les adjectifs.

jaune	le sucre	1. Nous avons un professeur formidable.
fraîche	le lait	2. J'aime le _____ chaud.
blanc	une voiture	3. Les tomates sont _____.
formidable	un fromage	4. Le fromage est _____.
sympathique	un copain	5. Les _____ sont noires.
noir	une idée	6. Il a de bonnes _____.
chaud	un professeur	7. Les sucres sont _____.
bon	une tomate	8. Il a des _____ sympathiques.

Bonjour les enfants, p. 25



10. On joue. Cherche le contraire.

bonjour / beaucoup / garçon
jamais / devant / derrière / toujours
peu / fille / bonsoir

1. _____ ↔ _____
2. _____ ↔ _____
3. _____ ↔ _____
4. _____ ↔ _____
5. _____ ↔ _____

Bonjour les enfants, p. 41

III.2.2. Les activités créatives qui relèvent de la fonction imaginaire

Ce sont des activités qui permettent de libérer la spontanéité, l'expression corporelle (création de la gestualité) et langagière et d'exploiter la richesse imaginaire. Plusieurs éventualités peuvent être envisagées :

- faire des narrations
- réaliser diverses fonctions du langage
- théâtraliser la production du langage.

Un exemple :

Jeu d'activité théâtrale : « Coup de théâtre »[13]

Les élèves sont debout dans une salle spacieuse ou dans la cour. Ils se mettent à marcher tout en suivant et en imitant /reproduisant/exécutant les instructions/activités du professeur.

• **NB1**: L'enseignant est le premier à commencer cette activité. Or, une fois le vocabulaire acquis, les élèves peuvent prendre la relève.

• **NB2**: Lors d'une première étape, on se limite à une variante. Par la suite, on peut brouiller les variantes, ce qui va déclencher le rire.

Marchez ! Marchez vite ! Marchez très vite ! Marchez plus vite !
Marchez lentement ! Marchez très lentement ! Marchez plus lentement !
Courez ! Arrêtez ! Avancez ! Reculez ! Arrêtez ! Marchez !
Changez de direction ! Marchez en reculant !
Tournez à gauche ! Tournez à droite !!
Reculez ! Courez !
Marchez très très lentement ! Plus lentement ! Encore plus lentement !

Variante 1 : Vous marchez dans la rue.

Il pleut.

- Vous marchez, votre parapluie dans la main.
- Il y a beaucoup de flaques d'eau. Vous marchez attentivement, en essayant de les éviter.

Il fait très chaud.

- Vous avez très chaud.
- Vous ouvrez la fenêtre.
- Vous enlevez votre jaquette/blouson.

Il fait froid.

- Vous avez froid.
- Vous avez très froid. Vous tremblez.
- Vous mettez votre manteau.
- Vous vous asseyez devant la cheminée.

Il neige.

- Vous jouez aux boules de neige avec vos camarades de classe.
- Vous faites un bonhomme de neige…

Variante 2 : Vous êtes dans la rue.

Marchez ! De loin, vous voyez quelqu'un (un camarade de classe, un parent…) que vous ne voudriez pas rencontrer. Vous essayez de l'éviter.

• Vous faites demi tour et changez de chemin.
• Vous vous baissez pour arranger vos lacets de chaussures.
• Vous vous cachez derrière une colonne…

Vous voyez quelqu'un dans la foule que vous aimez bien.

• Vous le saluez.
• Lui, il ne vous voit pas. Vous faites des gestes afin d'attirer son attention…

13. Activité présentée au Lycée Léonin de Nea Smyrni dans le cadre des *Séminaires de formation continue* de septembre 2005 : atelier « Activités ludiques et développement de compétences orales en flé à l'école primaire », en collaboration avec Marina Vihou.

III.2.3. Les activités cognitives

Les activités cognitives doivent leur nom au fait qu'elles font appel à des procédures cognitives (conceptualisation, pré-sensibilisation et approches globales, procédures de découverte, …). Elles répondent à cette nécessité que souligne Trocmé-Fabre :

> offrir aux jeunes un environnement aussi riche que possible, pour que les deux hémisphères puissent capter et agir au maximum de leur potentialité. Leur apporter un large éventail de données et leur demander une large gamme de transformations.
>
> (Trocmé-Fabre, 1991 : 79)

Elles visent la résolution de problèmes par des moyens langagiers : elles posent un problème à résoudre par recours à plusieurs informations/données (souvent de nature arithmétique). L'apprenant doit alors soit les combiner soit sélectionner, dans la masse d'informations existantes, les données qui lui conviennent pour arriver à trouver une solution au problème posé.

Les activités cognitives nous intéressent particulièrement car elles favorisent le développement de capacités mentales/cognitives (attention, réflexion, improvisation, imagination, mémorisation, …) et permettent d'édifier des compétences pragmatiques (développer une conscience pragmatique et une compétence discursive : cohérence et cohésion).

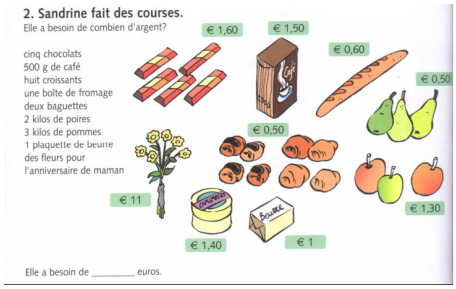
Nous donnons ci-dessous quelques exemples d'activités cognitives puisées dans les propositions de divers manuels didactiques :

Étudiez l'horaire des trains et répondez aux questions. Utilisez l'heure officielle. (cf. extrait inclus)

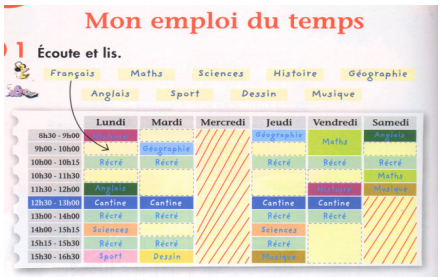
A quelle heure y a-t-il des trains de Paris à Montluçon le matin ?
Quand arrivent-ils à Montluçon ?
Quand arrive le dernier train pour Montluçon ?
Dans quel train peut-on déjeuner ?
A quelle heure est-ce qu'il part ?
A quelle heure est-ce qu'il arrive ?
Vous voulez être à Bourges pour dîner. Quels trains pouvez-vous prendre ?

Le Nouvel Espaces 1, p. 85

Hélico 1, p. 14



Bonjour les enfants 1, Cahier d'exercices, p. 42

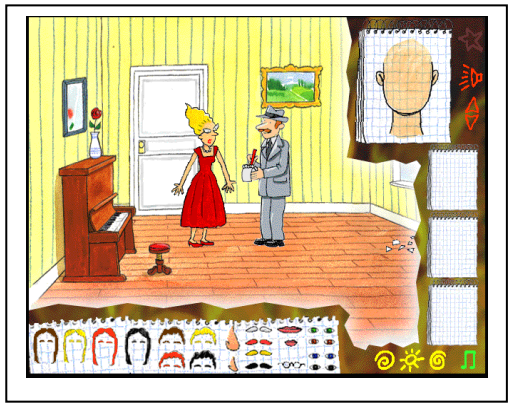


Grenadine, p. 56

Parmi les manuels didactiques du flé pour enfants que nous avions à notre disposition, *Hélico et ses copains* paraît proposer un plus grand nombre d'activités qui pourraient se caractériser par leur aspect cognitif.

Nous tenons enfin à noter que l'enseignant peut trouver maintes propositions d'activités pour le primaire par recours à l'utilisation des TIC et du multimédia en général. L'intérêt de ces propositions consiste dans les possibilités d'interactivité qu'elles offrent en dehors du développement de compétences et d'activités de communication langagières multiples. Nous citons ci-après l'exemple du cédérom *Salut. Ça va* qui propose des activités cognitives intéressantes qui font travailler des activités de réception et de production orale tout autant que des compétences langagières, des compétences générales et même d'expression physique et musicale :

Parmi les 11 activités proposées, nous avons retenu le n° 6 où l'apprenant doit désigner l'instrument de musique qu'il entend jouer et le n° 7 où il est appelé à constituer le portrait du voleur en choisissant, dans une gamme de caractéristiques données, celles qui correspondent aux descriptions des divers témoins.



Cette présentation des questions d'un enseignement du flé à l'école primaire, visant au développement cognitif de l'enfant sans négliger leur épanouissement affectif, est loin de prétendre à l'exhaustivité du sujet. Aussi bien du point de vue de l'examen des caractéristiques de cette tranche d'âge qu'est l'enfance (styles cognitifs, styles d'apprentissage et stratégies d'apprentissage des enfants) et des paramètres de l'enseignement des langues aux enfants (compétences susceptibles de se voir développer) que des types d'interventions possibles et des supports et moyens à utiliser en classe pour arriver à un enseignement intelligent et stratégique, qui active les enfants et leur donne envie de maximaliser leurs apprentissages en langues et cultures autres que la maternelle.

Fidèle au principe de complémentarité indispensable en matière d'enseignement/apprentissage, nous espérons que l'ensemble des travaux de cette édition répondra aux besoins du lecteur.

Références bibliographiques

- BRUNER J., 2001, « L'éducation, porte ouverte sur le sens ». Entretien accordé à *Sciences Humaines*, in *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, p. 103-108.
- CARÉ J. M. et DEBYSER F., 1978, *Jeu, langage et créativité : les jeux dans la classe de français.*, Paris, Hachette/Larousse.
- CHASTAIN K., 1990, « La théorie cognitive de l'apprentissage et son influence sur l'apprentissage et l'enseignement des langues secondes », *Études de Linguistique Appliquée,* n° 77, p. 21-27.
- COHEN R., 1991, « Apprendre le plus jeune possible », *Le Français dans le Monde,* Recherches et Applications : Enseignements/Apprentissages précoces des langues, (août-septembre), p. 48-56.
- DALGALIAN G., 1991, « De la transdisciplinarité dans l'enseignement précoce d'une langue », *Le Français dans le Monde,* Recherches et Applications : Enseignements/Apprentissages précoces des langues, (août-septembre), p. 91-94.
- FUCHS C., 1998, « Les langues entre universalisme et relativisme », in *Le cerveau et la pensée. La révolution des sciences cognitives*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, p. 143-152.
- GOLEMAN D., 1997, *L'Intelligence émotionnelle 1. Comment transformer ses émotions en intelligence*, Paris, Robert Lafont.

- GRANDCOLAS B., 1980, « La communication dans la classe de langue étrangère », *Le Français dans le Monde,* n° 153, p. 53-57.
- GRANDCOLAS B., 1986, « Études anglo-saxonnes sur 'teacher talk' », *Études de Linguistique Appliquée,* n° 61, p. 114-120.
- GRANGEAT M., 2001, « Lev S. Vygotsky (1896-1934). L'apprentissage par le groupe » *in* RUANO-BORBALAN J.-Cl. (coord.), *Eduquer et Former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Auxerre, Editions Sciences Humaines, p. 103-108.
- GUBERINA P., 1991, « Rôle de la perception auditive dans l'apprentissage précoce des langues », *Le Français dans le Monde,* Recherches et Applications : Enseignements/Apprentissages précoces des langues, août-septembre, p. 65-70.
- MANGENOT F., 1997, « Activités ludiques et communicatives pour l'étude de la langue », *Le Français aujourd'hui*, n° 118, juin 1997, « Passons aux exercices ». Disponible sur : <http://w3.u-grenoble3.fr/ espace_pedagogique/afef1.htm>, [consulté le 12/10/2006].
- O'NEIL Ch., 1993, *Les enfants et l'enseignement des langues étrangères*, Paris, Hatier/Didier, (LAL).
- PORCHER L., 1991, « Quelques remarques sociologiques pour une formation des enseignants », *Le Français dans le Monde,* Recherches et Applications : Enseignements/Apprentissages précoces des langues, (août-septembre), p. 103-109.
- ROUX J.-P., « Socio-constructivisme et apprentissages scolaires », *Publications de l'Université de Provence ; IUFM Aix-Marseille* [en ligne], [consulté le 12/10/2006], disponible sur <http://recherche.aix-mrs.iufm.fr/publ/voc/n1/roux/index.html>.
- SLAMA-CAZACU T., 1981, *Psycholinguistique appliquée. Problèmes de l'enseignement des langues*, Paris, Fernand Nathan, Bruxelles, Labor.
- TROCMÉ-FABRE H., 1991, « J'apprends, donc je suis », *Le Français dans le Monde,* Recherches et Applications : Enseignements/Apprentissages précoces des langues, (août-septembre), p. 71-79.

Les exemples cités ont été pris dans :

- BOSSUS R. et BOUARD C., 2000, *Hélico et ses copains. Méthode de français, niveau 1 + ,* Paris, P. Bordas et Fils / Recanati, ELI.
- POLETTI M.-L. et PACCAGNINO C., 2003, *Grenadine 1. Méthode de français + Cahier d'activités,* Paris, Hachette.

- STEEVENS J. P. et TANT E., [non daté], *Bonjour les enfants 1. Méthode de français + Cahier d'exercices,* Brugge, die Keure.
- SAMSON C., 2001, *Alex et Zoé et compagnie. Méthode de français,* Paris, CLE International.
- DENISOT H. et PIQUET M., 2004, *Les Mots de Némo. Cahier de lecture et d'écriture,* Paris, Hachette Flé.
- *Salut. Ça va,* 1999, Paris : Didier, 1 cédérom.

Le concept de l'intercompréhension pour enseigner le français au primaire *

Argyro MOUSTAKI
Université d'Athènes

* Nous remercions Rhéa Delveroudi pour la lecture de cet article et ses remarques pertinentes, Caterina Servou pour l'enseignement expérimental des documents authentiques, Sylvie Aggoun et Evangélia Petit pour les documents authentiques envoyés.

1.1. Le concept - Les projets européens

Le concept de l'intercompréhension a été élaboré vers la fin de la dernière décennie, et a inspiré des projets européens. Il s'est agi, plus précisément, d'une *eurocompréhension* car elle a d'abord concerné des langues indo-européennes et a inspiré, depuis 1998, des projets financés par la Commission européenne concernant des langues : a. appartenant à la famille romane (le français, l'italien, le portugais, l'espagnol, etc., projet *EurocomRom*) ; b. appartenant à la famille germanique (l'allemand, le néerlandais, l'anglais, etc., projet *Iglo*) ; c. impliquant des groupes germaniques et slaves (le russe, le bulgare, etc., extension de *Eurocom*). Cette notion[1] a soutenu un apprentissage multilingue et prôné à travers une éducation interculturelle, la diversité linguistique[2]. Suivant ce concept, un individu a la possibilité de comprendre une, mais aussi plusieurs langues, au moyen de stratégies (verbales ou non verbales) à travers le transfert[3] de connaissances linguistiques mais aussi culturelles. Des stratégies ont été détectées lors de ces projets susmentionnés

1. Pour une analyse plus détaillée, cf. Pencheva & Shopov (2003), Capucho (2002 et 2003) et Delveroudi dans ce volume.
2. Doyé (2005).
3. Sur cette notion de transfert appliqué en didactique, des expériences d'intercompréhension en classes de langue en Allemagne et des stratégies d'apprentissage, cf. l'intervention de Meissner *Transfert in Didactics of Multilingualism* (en ligne). Sur les conditions d'apprentissage et le processus de transfert en langue spécialisé (médecine), cf. une étude expérimentale de Proscolli & Diakogiorgi (1995).

et des matériaux didactiques ont été élaborés[4] pour établir le lien entre ces langues appartenant à une même famille : ceci a permis, par exemple, à un Portugais de se rendre compte qu'il peut aisément comprendre des textes écrits en espagnol, italien ou français (méthode Eurom4, CD-ROM Galatea).

Cette notion a, par la suite, connu des extensions : on a supposé et voulu vérifier la même possibilité de compréhension entre langues comme par exemple le grec, le français, l'allemand ou le bulgare par rapport à des langues n'appartenant pas à la même famille qu'eux. Ceci a été à l'origine de la création en 2003 du projet *Eu + I* [5] (Capucho, 2002 et 2003) impliquant douze pays européens (le Portugal, la Grèce, l'Espagne, la France, l'Autriche, la Belgique, le Royaume-Uni, la Suède, l'Allemagne, l'Italie, la Bulgarie et la Turquie) et onze langues. Notre Département participant à ce projet, a pu contribuer à l'élaboration des stratégies d'intercompréhension entre les langues impliquées et à la réalisation du produit final, un CD-ROM éducatif.

Enfin, le projet *ILTE*[6] inclut également des langues non indo-européennes.

1.2. Les applications de ce concept en didactique des langues étrangères - L'expérience à Athènes

Le concept de l'intercompréhension a eu ses applications directes à la didactique des langues étrangères : de nombreuses expérimentations surtout sur des langues de la famille romane avec des élèves du secondaire ont été faites, à notre connaissance, en Belgique et en Allemange. Stembert (2003) a tenté l'expérience de l'intercompréhension dans le secondaire avec des élèves belges francophones apprenant pendant deux ans l'espagnol avec langues-cibles le catalan et le portugais. Il a également organisé ces travaux d'ateliers en Belgique avec le soutien du Conseil de l'Europe en 1998, 1999 et 2000, auxquels avaient collaboré des participants des pays de langue romane. Faute de financement, ces travaux n'ont pas pu être diffusés, et sont restés à l'état de documents de travail.

En Allemagne, Meissner (1998), dans le cadre des projets sur le multilinguisme, a tenté l'expérience de compréhension de l'italien et de l'espagnol par des élèves allemands du collège ayant suivi des cours d'anglais, français et latin.

---

4. Comme la méthode simultanée des langues romanes *Eurom4* impliquant le français, l'italien, le portugais et l'espagnol, et travaillant sur des textes écrits, et la méthode sur CD-ROM *Galatea* (impliquant les mêmes langues).
5. *European Awareness and Intercomprehension.*
6. *Intercomprehension in Language Teacher Education.*

Ces expérimentations ont mis le point sur les stratégies mises en œuvre par les participants pour comprendre à temps réel une production écrite ou orale dans une langue étrangère : elles ont noté les transferts que les participants ont fait de leurs connaissances du monde en général ou leurs transferts linguistiques guidés par leur langue maternelle ou par des langues étrangères qu'ils connaissaient. Une grande partie de ces stratégies vont être redécouvertes au fur et à mesure de l'exploitation de nos documents.

Quant à la formation des professeurs à ce concept, elle a été assurée par des projets comme *Lingua-LA* et *Échanger pour changer* qui a focalisé sur la conscience que les professeurs prenaient du procès de l'intercompréhension. Son objectif : des projets individualisés de recherche-action qui ont été réalisés dans un pays dont la langue était inconnue de la personne en formation (Capucho, 2002b).

Dans cette lignée, nous avons élaboré et distribué à nos étudiants du Département de Langue et de Littérature françaises un questionnaire pour tester leur lecture « réceptive » et non passive de documents écrits en espagnol (langue présumée facile pour eux) et en bulgare (langue présumée difficile pour eux) (Delveroudi & Moustaki, 2005 ; cf. 1.5.).

1.3. L'intercompréhension pour enseigner au primaire

Lors de cet atelier, nous entreprenons la dissémination du projet *Eu + I* en l'appliquant aux besoins d'un public précis (des élèves du primaire) tout en essayant de donner des orientations aux enseignants qui souhaiteraient appliquer ce concept en classe de langue[7]. La langue cible n'est pas le grec, mais le français, cette fois. Nous travaillons avec des textes écrits et, dans une moindre mesure, des productions orales en français (cf. 1.4.6.).

À la suite de cet atelier, les documents authentiques ont été enseignés au mois de janvier 2007 au 7ème Collège (1ère année) de Peristeri par notre collègue Servou. Lors de cet enseignement, il a été attesté que les élèves ont été directement impliqués et, par conséquent, plus motivés, car ils ont participé à un jeu : ils ont essayé, à partir des indices, de deviner le sens des documents écrits et y ont réussi. Lorsqu'ils ont été bloqués, cela a eu lieu – comme nous le verrons par la suite – essentiellement à cause du culturel et non pas du linguistique. Soulignons pourtant qu'à ces cours ont également

7. Sur le site du Sénat : <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html>, il est mention « du projet *Lingscol*, soumis actuellement pour financement par l'Union européenne, dans le cadre de l'action Socrate Lingua 2 : il s'agit d'une méthode d'accès global aux langues romanes destinée aux enseignants, pour des élèves de 9 à 11 ans, mettant les 5 langues romanes en relation et interaction entre elles et avec les autres langues et cultures ».

participé certains élèves qui avaient déjà certaines connaissances en français parce qu'ils suivaient des cours en dehors de l'école.

1.4. Les documents proposés

Nous proposons, dans cet atelier, des documents non seulement à l'élève, mais également au professeur dans une langue qu'il ne connaît pas. Ceci va lui permettre d'élaborer lui-même des stratégies personnelles d'inter-compréhension et d'en devenir conscient, de se mettre à la place de ses élèves, de mieux sentir les difficultés auxquelles ils font face. Il s'agit :

a. des titres de journaux,
b. d'un texte plus long, accompagné d'une image illustrant le sujet traité.

Quant aux activités destinées aux élèves, il s'agit :

a. des légendes de produits que l'on trouve sur le marché français accompagnant la photo du produit en question,
b. des documents authentiques de la vie scolaire en France,
c. des textes courts pris dans un magazine pour adolescents associés à une image illustrant le sujet traité et facilitant la compréhension,
d. d'un texte plus long, accompagné d'une photo mais qui, cette fois, n'est pas d'une grande aide à la compréhension du texte.

Pour tester leur réceptivité à l'oral, quatre séquences vidéo ont été réalisées en Grèce en juillet 2006 avec des enfants grecs venant en contact avec le français dans une situation de la vie quotidienne : préparation d'une recette de cuisine avec leur nounours francophone[8].

Notons enfin que ces documents ont été utilisés à titre indicatif et que le concept en question peut être utilisé avec n'importe quel document. Pourtant, selon Doyé (2005 : 13), la conception de « méthodes spécifiques adaptées aux nouvelles tâches » serait une des conditions de la réussite de la notion de l'intercompréhension en classe de langue.

Certaines stratégies vont être utilisées immédiatement (cf. 1.4.1. texte bulgare) et un inventaire de toutes les stratégies utilisées va être dressé une fois qu'elles vont être appliquées empiriquement dans tous les textes étudiés (cf. 1.5.).

8. Vous pouvez les visionner sur : <http://eclass.uoa.gr> (nom d'utilisateur : *guestFRL117,* code : *guest*, fichier *Moustaki*, ouverture avec *Realplayer*).

1.4.1. Les documents destinés à l'enseignant

L'enseignant est ici appelé à comprendre des légendes illustrées parfois par des photos et qui renvoient à une réalité autre que la sienne (avec des similitudes avec la sienne et des différences). Nous notons ici les stratégies de compréhension que nous avons nous-même développées face à ces documents. Lors de cette approche, nous avons essentiellement essayé de déchiffrer l'écriture bulgare et mis l'accent sur le vocabulaire :

Légende n° 1
Grâce à la photo de la ballerine, nous devinons que le terme *БАЛЕТНИ* [9] renvoie à *ballet* (puisque à droite est cité le nom du ballet).
Photo n° 2
Grâce, également, à la photo (le paralinguistique) et le titre (le linguistique : ici, des similitudes avec les caractères latins), nous déchiffrons le mot *БЕБЕ,* comprenons qu'il est éventuellement question du lait maternel et supposons que *б*, c'est *b* en bulgare.

Photo n° 4
De même, aidée par la photo de la voiture, nous supposons que 0% est suivi du mot *acompte* et cette fois, ce sont des connaissances extralinguistiques concernant le monde de la voiture et les offres d'achat dans plusieurs pays qui nous ont été d'une grande aide.

Extrait n° 6
C'est la connaissance de la réalité politique grecque et certaines lettres communes dans les deux alphabets comme *K* dans *КОСТАС* et *C* présent sur les inscriptions sur les icônes byzantines qui nous permettent de lire la suite (*СИМИТИС*). Nous nous rendons compte que *И* rappelle *H* grec et déchiffrons également ce qui précède (*РРЕМИЕРЪТ : premier ministre*).

Extrait n° 7
Une combinaison des deux nous aide à déchiffrer cette publicité : la connaissance des marques internationales de systèmes de climatisation comme *Fujitsu, Panasonic, General* (donc des connaissances extralinguistiques) et certains caractères latins (donc des connaissances linguistiques) nous permettent de déchiffrer le titre « systèmes de climatisation ». Les chiffres 02/979 0 757 nous aident à déchiffrer les mots internationaux *ТЕЛ* et *ФАКС* équivalant à *tél.* et *fax,* et à déduire les équivalences entre lettres dans les alphabets cyrillique et grec : *Л* ressemble à *Λ* grec et *Ф,* c'est *Φ* grec.

Extraits n°s 8 et 10
Les connaissances des marques de voitures étrangères nous guident à comprendre que ces extraits concernent la vente de voitures et nous permettent de faire des parallélismes toujours entre ces deux alphabets, même à deviner ou à nous interroger sur la prononciation correcte de certaines lettres : *МЕРЦЕДЕС,* c'est la *Mercedes* et la *Д* rappelle la *Δ* grecque, mais se

9. Un locuteur natif (notre informateur) nous a dit que le ballet en bulgare, c'est *БАЛЕТ* et la ballerine, c'est *БАЛЕРИНА* – *И* marque le pluriel ainsi *БАЛЕТИ,* ce sont les ballets. Nous gardons cette information grammaticale pour la vérifier et la généraliser par la suite et supposons que *Н* marque le cas.

prononce [d], selon les locuteurs natifs. On se demande alors quelle est la différence entre *ц* est *c* dans *МЕРЦЕДЕС*[10]. *ФОРД* c'est la Ford, *АЛФА РОМЕО*, c'est une Alpha Romeo : ceci nous permet de constater que *P* est une lettre commune dans les deux alphabets. Les dates renvoient à l'ancienneté des voitures ; des informations sur le modèle apposées *ZX*, *ФИЕСТА/FIESTA*, *ЕСКОРТ/ESCORT*, *КУРИЕР/COURRIER* nous révèlent que *Y* doit se prononcer [u] en grec ; nous trouvons parfois des informations sur le prix suivi de *лв* renvoyant à la monnaie du pays, le leva. Enfin, *АВТО* c'est *αυτό-* en grec ou *auto-* en français et *B* c'est *β* en grec et se prononce de la même façon que cette consonne grecque ; par conséquent, *СОФАВТО*, c'est *Sofiaauto*, comme *АВТОМОБИЛИ*[11], ce sont les *automobiles*.

Extrait n° 9

Il est question ici d'immobilier à vendre ou à louer : *ГАРСОНИЕРА/GARÇONNIÈRE*, donc *STUDIO*, *МАГАЗИН/МАГАZI*, *СУПЕРМАРКЕТ/SUPER MARCHÉ*. Cette fois, nous repérons un vocabulaire commun entre le bulgare et le grec. Une nouvelle lettre commune dans les deux alphabets est également à signaler : *Г*, lettre majuscule en grec, mais qui se prononce [g]. Enfin, *З* nous rappelle la *ζ* grecque, et a la même valeur que celle-ci.

Toujours dans cette optique, le maître peut s'entraîner à la compréhension cette fois d'un texte plus long qui, s'il n'était pas accompagné d'une photo[12], pourrait paraître opaque et impossible à comprendre :

Столичният куклен театър

В събота пък е последната ви възможност да се възползвате от промоцията "четирима с два билета", която Столичният куклен театър обяви от средата на януари. Тя важи само за следобедните представления на "Гурко" 14 от 16 часа.

Семейни билети има и в детския партиклуб "Мариета и Марионета". Входът за един посетител там е 3 лева, но родител и дете гледат заедно куклен спектакъл срещу петарка.

В "Патиланци" пък съботнто представление е безплатно. В неделя обаче билетът е 2 лева за възрастен и левче за дете.

10. Un locuteur natif nous a dit que *Ц* c'est *ts*, ainsi la *Mercedes* se prononce *Mertsedes* en bulgare.

11. Il s'agit d'un pluriel (au singulier *АВТОМОБИЛ* où *И* est prononcé [i]). Dans une deuxième phase, la difficulté résidera dans les équivalences entre les lettres majuscules et les lettres minuscules (*АВТОМОБИЛИ/автомобили*, *БЕБЕ*/бебе, *БАЛЕТ/балет, etc.*).

12. Ce texte a été testé lors de notre expérimentation (Delveroudi & Moustaki, 2005).

Considérons à présent le même texte accompagné d'une photo :

ят куклен театър
и билети

одни и ирландски танци
учат в „Св. Георги“

СПЕКТАКЛИ
„БЪЛГАРСКИ НАРОДНИ ПРИКАЗКИ И ПЕСНИ“
в събота от 10,30 и 13 часа,
„СПИРАЛА В НОЩТА“
в събота от 16 часа
„СПИРАЛА В НОЩТА“
в неделя от 10,30 и 12 часа,
„ТРИТЕ ПРАСЕНЦА“
в неделя от 16 часа представяя Столичният куклен театър на ул. "Гурко" 14
„ЕДНО ПРИКАЗНО ГРАДЧЕ“
в събота от 10,30 и 16 часа,
„БОРИЗМЕЙКО“
в неделя от 10,30 и 16 часа показа Столичният куклен театър на бул. "Янко Сакъзов" 19
„ЕДНА ИСТОРИЯ С ДВЕ МИШКИ“
в събота от 10,30 часа,
„ПРИВЕТ, МАЛЪОСНИЦИ, И СБОГОМ“
в неделя от 10,30 часа представя Театър 199
„ЯН БИБИЯН“

Source : статия, вестник "24 часа", 26 януари 2004 г.

Une première familiarisation avec l'alphabet cyrillique étant acquise, nous nous concentrons ici davantage sur le vocabulaire, la morphologie et la phonologie. Nous entreprenons ainsi une grammaire hypothétique de la langue-cible (*hypothetical* or *spontaneous grammar*) et une intergrammaire (*multilingual intergrammar*, Meissner en ligne).

Le titre permet de repérer le terme *théâtre* et d'émettre des hypothèses sur *КУКЛЕН* à sa droite : s'agit-il du mot grec *κούκλα* ou bien du mot d'origine latine *cycle ?* Nous avons tendance à privilégier la deuxième interprétation (malgré la présence de la photo) car les apprenants ont tendance à s'appuyer pour comprendre, curieusement, plus à la langue étrangère qu'ils connaissent qu'à leur langue maternelle (Stembert, 2003). Notons ici également l'importance de la lecture orale à la compréhension (Stembert, 2003) : si un locuteur natif nous lisait ce court texte, on pourrait tout de suite reconnaître dans *КУКЛЕН* [kuklɛn] le mot grec *κούκλα* [kukla]. La répétition d'un mot confirme qu'il s'agit d'un mot clé à la compréhension du texte : en effet, la même combinaison de mots est répétée dans la 5ème ligne. De plus, dans la ligne 13, on reconnaît le terme français *МАРИОНЕТА/marionnette*, ce qui

confirme l'hypothèse (vérifiée par la photo) qu'il s'agit du terme grec *κούκλα* [13] /*poupée* dont il est question ici.

Les chiffres 14 et 16 à la fin du premier paragraphe nous aident à supposer que le terme *ЧАСА*[14] à leur droite signifie *heures* et à confirmer cette hypothèse par l'apparition de la combinaison de ce terme toujours avec des chiffres, dans l'encadré sous la photo, et par la combinaison avec 24, à la fin du texte. Notre grammaire hypothétique, « éphémère » commence à s'esquisser petit à petit (elle va par la suite être testée, généralisée, modifiée) : *ЧАСА* doit être un nom au pluriel, mais le suffixe *-а* renvoie au singulier féminin (*КУКЛА, МАРИОНЕТА*). Notre informateur nous explique alors que *-А* marque également le pluriel en bulgare (au singulier *ЧАС*). Nous complétons ainsi notre grammaire par cette information : deux suffixes marquent le pluriel, et essayons de comprendre le pourquoi par des hypothèses nouvelles : ceci dépendrait-il du genre des substantifs ?

Les chiffres 3 et 2 (aux deuxième et troisième paragraphes) nous aident à comprendre le terme *ЛЕВА* à sa droite. La rubrique sous la photo est transparente : le mot *СПЕСТАКЛИ* [15]/*spectacles* est composé par les lettres *П, Е, Т, А, К,* communes dans les deux alphabets, ou qui se ressemblent : *Л, С.* On déchiffre qu'il s'agit de *spectacles* que l'on comprend parce qu'il existe dans d'autres langues indo-européennes.

Proposons ici des exercices d'appariement qui pourraient être exploités en classe ou dans un CD-ROM éducatif et qui emploieraient certaines des stratégies de compréhension comme :

a. l'accent sur les chiffres et l'importance, pour la compréhension, de l'axe syntagmatique :

"24 HEURES" JOURNAL	*26 ЯНУАРИ 2004 Г*
26 JANVIER 2004	*ВЕСТНИК "24 ЧАСА"*
À 14 ET 16 HEURES	*14 ОТ 16 ЧАСА*

ЯНУАРИ est ainsi un mois de l'année parce qu'il se trouve à côté de deux dates (l'une renvoyant au jour et l'autre à l'année).

Часа signifierait *heure(s)* car ce mot se trouve à côté de deux chiffres et que l'on parle de spectacle de marionnette pour enfants.

b. le fond commun entre le grec et le bulgare concernant le vocabulaire :

Σάββατο	*В СЪБОТА*
Γενάρης, Ιανουάριος	*КУКЛЕН ТЕАТЪР*
κουκλοθέατρο	*ЯНУАРИ*

13. En bulgare, *КУКЛА* également selon notre informateur. Le pluriel, c'est *КУКЛИ* ; *КУКЛЕН* est un adjectif servant à former le mot composé *κουκλοθέατρο/(poupée théâtre).*

14. Essayant de collecter des informations en phonétique de cette langue-cible, nous apprenons également par notre informateur que *Ч* se prononce *tch* en bulgare.

15. C'est le pluriel de *СПЕСТАКЛ* d'après notre observation (notes 12 et 13).

c. les emprunts du bulgare :

billets	*БИЛЕТИ*
πάρτυ club	*ПАРТИКЛУБ*

d. l'importance de l'axe paradigmatique :

SPECTACLE MARIONETTE	*КУКЛЕН СПЕКТАКЪЛ*
THÉÂTRE MARIONETTE	*КУКЛЕН ТЕАТЪР*

Ainsi, on comprend *КУКЛЕН СПЕКТАКЪЛ* parce que l'on a auparavant compris *КУКЛЕН ТЕАТЪР* (*СПЕКТАКЪЛ* apparaissant à la place de *ТЕАТЪР*).

1.4.2. Les documents destinés à l'apprenant : des produits de la vie de tous les jours[16]

Nous notons, dans ce qui suit, les consignes que l'enseignant peut donner en grec à ses élèves et certains résultats de l'enseignement expérimental de ces documents. L'enseignant propose à ses élèves de regarder les photos ci-dessous, d'essayer de comprendre de quel produit il est question et de noter des informations supplémentaires sur le produit à l'aide des légendes. Il peut proposer des activités supplémentaires, inspiré par la rubrique « pour aller plus loin ».

Produit n° 1 : filtre à café

Produit n° 2 : riz

16. Ce matériel introduit dans un exerciseur (comme Ordidac : <http://www.ordidac.com>) et complété par des activités inspirées des stratégies de compréhension détectées ici pourrait être utilisé comme une méthode de sensibilisation au français par un apprenant adulte.

Les élèves reconnaîtront *filtre* et *café*. L'enseignant peut leur demander combien de filtres il y a dans cette boîte et, également, quel est le sens qu'ils supposent au petit mot *à* reliant les deux mots précédents. Il peut facilement obtenir la réponse *φίλτρα* et non pas *φίλτρο* et, plus précisément, *φίλτρα του καφέ* ou *φίλτρα για καφέ*.

En ce qui concerne le produit suivant, les élèves reconnaissent immédiatement par l'image qu'il s'agit du riz. L'enseignant peut leur demander de chercher le terme français dans le texte (deux fois) et de lui expliquer le chiffre 15 guidés par *min.* à sa droite. S'ils comprennent, ils pourraient également comprendre *de cuisson* à droite de *min.* Ils pourraient également deviner le sens de *incollable* (si le maître leur expliquait *coll-* dans ce mot).

Enseignement expérimental : lors de l'enseignement de ce document au Gymnase, les élèves ont, en effet, reconnu tous les termes communs entre le grec et le français, compris *15 min.* et *cuisson,* et même donné des équivalences intéressantes (ex. pour *riz incollable*, une fois que *coll-* leur a été expliqué, ils ont proposé *σπυρωτό*).

Produit n° 3 : tartines

L'enseignant demande de quel produit il est question, si on a le même produit en Grèce et pour quel moment de la journée c'est. Ils doivent repérer où se trouve la marque (en haut, au milieu), ce qui va concentrer l'information dans ce qui reste. Il leur demande si cela ressemble à des biscuits, par quel mot on comprend cela (réponse : *biscuitées*). Les élèves ne peuvent pas deviner comment ce produit s'appelle en français (l'enseignant guide leur regard vers

les polices de caractères en blanc et leur explique que l'adjectif est postposé en français ; l'information est donc concentrée dans le substantif *tartines*). Ils pourraient éventuellement deviner le sens de *2 sachets* vu que les tartines que la boîte contient ne sont pas au nombre de deux mais plus nombreuses.

Enseignement expérimental : lors de l'enseignement de ce document, les élèves ont compris qu'il était question de biscuits et non des *biscottes/φρυγανιές* (les biscottes n'ayant pas cette forme en Grèce). Ils n'ont pas compris que cela concernait le petit déjeuner, peut-être parce qu'ils se font – et c'est culturel – une autre idée du petit déjeuner : le café ou le lait ne sont pas accompagnés de fruits ou de jus. Comme nous le verrons avec d'autres produits, les représentations culturelles aident ou entravent la compréhension (cf. aussi 1.5.j).

Produit n° 4 : biscuit sablé

Les élèves doivent reconnaître la marque du produit (en haut à gauche : *Lu*). L'enseignant leur demande d'expliquer pourquoi on voit sur l'image le petit Mexicain, de quel produit il s'agit (termes *biscuit, biscuité*) et de ce dont il est fourré (le terme *chocolat* se répète quatre fois et les flèches sont là pour aider la compréhension).

Enseignement expérimental : les élèves, lors de l'enseignement de ce document, n'ont pas compris que le nom du produit était espagnol et, ainsi, n'ont pas fait le lien avec le petit Mexicain car ils manquaient d'informations, par exemple, ils ignoraient que l'espagnol est la première langue étrangère enseignée à l'école en France ou, éventuellement, que le Mexique est, dans l'imaginaire des enfants, le pays du chocolat.

Produit n° 5 : bouillons

L'enseignant peut poser la question : *Connaissez-vous ce produit et cette marque ?* Il explique, s'il lui est demandé, que *pot au feu* veut dire *βραστό* en grec, et demande aux élèves de repérer le terme français qui désigne ce produit. Il leur suggère de le chercher à côté du chiffre 15 (*tablettes*) ou, dans le texte, à côté de la marque *Knorr* (*bouillons*). Dans ce texte, les élèves reconnaîtront *goût, caractère, pratiques, cuisine.* Dans les *conseils d'utilisation,* ils pourraient reconnaître *cuisson* (déjà vu avec le produit n° 2), *soupes, litre.*

Enseignement expérimental : la marque internationale bien connue de ce produit a sécurisé les élèves et leur a permis de déchiffrer le maximum d'informations.

1.4.3. Des documents destinés à l'élève : des documents de la vie scolaire

- Livret scolaire (page extérieure)

Année scolaire 2005 2006

LIVRET SCOLAIRE

Nom et prénom : PETIT Nicolas

Date de naissance : 01.07.97

ÉCOLE : Ecole élémentaire d'application 98, av. de la République 75011 Paris - Tél. : 01 47 00 87 27

Cours ÉLÉMENTAIRE 2

Directrice Mme

Instituteur M. GEY

MAIRIE DE PARIS

L'enseignant peut poser à ses élèves les questions suivantes : *Quel est le nom de l'élève ? Son prénom ?* (en expliquant le préfixe *pré-* car, d'après d'autres expérimentations, ces informations morphologiques sont d'une grande importance pour la compréhension[17]). *Quand est-il né ? Quel âge a-t-il ? En quelle classe est-il ? Dans quelle ville l'élève habite-t-il ?*

17. La méthode du professeur Stegmann est basée sur un jeu de mots « die sieben Siebe » (les sept passoires) permettant de balayer le texte rédigé en langue étrangère. La septième passoire consiste justement au repérage des préfixes et suffixes empruntés au latin et au grec ancien et présents dans toutes les langues européennes (Klein & Stegmann, 2000, rédigé en allemand, et Meissner *et al.*, 2004, rédigé en français).

- Livret scolaire (page intérieure)

DISCIPLINES	Mai		Juin		3e trimestre	
	Travail journalier	Contrôle	Travail journalier	Contrôle	COMPORTEMENTS	APPRÉCIATIONS
ÉCRITURE				17		
FRANÇAIS Grammaire				17	Participation à la classe	A
Expression orale Conjugaison				13,5	Initiative	B
Expression écrite					Mémoire	A
Lecture Lecture courante				17	Rythme de travail	A (vait trop rapide)
Compréhension d'un texte				17	Attention	B
Poésie				20	Effort	B
Orthographe Dictée de mots				11	Soin	A
Dictée d'un texte				18	Conduite	B
MATHÉMATIQUES Numération				18		
Mécanismes Opérations				14,5		
Raisonnement Problèmes				15,5	16,22 / 20 Appréciations générales: Très bon niveau général, même si tout cela semble pourvu d'un perfectible. Élève calme et attentif	
HISTOIRE et GÉOGRAPHIE Espace, temps					Décision de fin d'année : Nicolas est admis au CM1	
INSTRUCTION CIVIQUE						
SCIENCES Espagnol (Ana)				B	Signature de l'instituteur :	
ARTS PLASTIQUES et ACTIVITÉS MANUELLES Mme Rattoni					Signature du directeur :	
ÉDUCATION PHYSIQUE Mme Le Flair				14	Signature des parents :	
ÉDUCATION MUSICALE Mme Thomas			Bien			

L'enseignant pourrait poser les questions suivantes : *Qu'avons-nous sous les yeux ? C'est pour quel trimestre ? Comment l'élève est-il noté ? Par des A, B, C ou par des notes ? Comment dit-on « μαθήματα » en français ? Quelles sont les matières que vous reconnaissez ? Quelle est la langue étrangère que l'élève apprend ? Quelle est la note finale de l'élève ? Comment s'appelle l'élève ? Pour quelle classe est-il admis ? Que veut dire CM1 ? Quelle classe vient-il de finir ?*

Pour aller plus loin : *En langue, qu'est-ce qui est enseigné ?* (réponse : la grammaire et la conjugaison). L'enseignant peut demander à ses élèves de deviner, à partir du co-texte, des termes connus, des termes apposés

inconnus[18]. Il peut ainsi poser la question comme ceci : si vous comprenez *plastiques,* essayez de comprendre, en parlant de matières scolaires, le terme *arts plastiques*. Ayant comme point de départ le terme sémantiquement transparent *physique,* essayez de deviner la suite *éducation physique*. De même, si vous comprenez *musicale*, devinez ce que veut dire *éducation musicale*. L'enseignant peut donner ici des notions grammaticales (noter la postposition de l'adjectif en français).

- Invitation

L'enseignant, exploitant les chiffres, peut demander à ses élèves : *Qui est-ce qui invite qui ? C'est pour quand la fête ? À quelle heure ? L'adresse est-elle notée ? L'invité doit-il téléphoner pour dire s'il y va ?*

18. Cf. Capucho (2002a) expliquant que le dessert *morangos com chantilly* devient plus transparent grâce à la présence à côté du terme portugais opaque *morangos* du terme international *chantilly*. Nos connaissances sur les desserts nous aideront également à comprendre qu'il s'agit de *fraises à la crème*.

Pour aller plus loin : il peut leur demander à quelle occasion cette fête est organisée et les inviter à regarder l'image qui évoque les bougies du gâteau d'anniversaire. Et compléter par les questions suivantes : *L'heure du départ est-elle fixée à l'avance ? Comment interprétez-vous cette précision ? Aimez-vous cela ? Rédigez une invitation pour vos amis.*
Enseignement expérimental : les élèves ont parfaitement compris ce document.

1.4.4. Les documents destinés à l'élève : associez texte et image

L'enseignant demande aux élèves d'apparier texte et image et de lui expliquer comment ils y sont arrivés.

Sources : photo n° 2 et texte b. : *Okapi,* n° 802, avril 2006, p. 8 ; photo n° 1, titre n° 3 et texte a. : *Ça m'intéresse,* n° 303, mai 2006, p. 79.

Texte 3. La photo présentant un train devra être associée à un texte contenant le terme *train*. Elle sera associée au texte a. parce qu'il y a le terme *train* dans la première ligne. Ce même texte a. sera associé à 3 où le titre parle également de train. **Texte b.** La photo de la fille sera associée à ce qui reste après confirmation/travail sur le texte b. où il y a une fiche et où l'on comprend que nous avons des informations sur cette fille (son nom et son prénom, le sport qu'elle pratique, pourtant pas transparent, et des chiffres à exploiter lors d'une exploitation plus affinée).

Pour aller plus loin : une exploitation plus à fond peut être proposée. **Texte b.** L'enseignant peut inviter ses élèves à comprendre quel est le sport pratiqué par l'athlète. Les chiffres (200 m nage libre et 4 fois 100 m) et le club où elle est inscrite (*dauphins*) sont d'une aide à cela. Si les chiffres n'aident pas et si le terme *dauphin* n'est pas d'un grand secours aux élèves, le maître pourra expliquer *libre* et *dauphin* en grec. Il peut poser la question suivante en grec : *Cette fille a-t-elle participé à des Jeux Olympiques ?* en invitant à considérer le terme *olympiques*. Il peut aussi demander le sens de *médaillée* et de *bronze* en parlant de médailles à cause des ressemblances avec les termes grecs *μετάλλιο και μπρούτζος/χάλκινο*. Entraîner ses élèves à reconnaître un mot malgré les changements souvent systématiques dans la graphie lors du passage d'une langue à l'autre est d'une grande importance pour sa compréhension (*Europe/ Ευρώπη, scolaire/σχολικό, pré-/προ-,* etc.).

1.4.5. Les documents destinés à l'élève : compréhension d'un texte plus long

- Publicité : Holiday Inn

Ici l'élève doit deviner de quel type de texte il est question. La photo n'est pas d'une grande aide. C'est l'étiquette *Holiday Inn* en anglais et les connaissances extralinguistiques des élèves qui aident à la compréhension de ce texte. Les mots internationaux *téléphone* et *mail* confirment qu'il s'agit de la publicité de la chaîne connue des hôtels *Holiday Inn*.

Le maître peut poser une question plus concrète : *Combien coûte la chambre d'hôtel ?* La réponse est à chercher dans les chiffres et il n'y en a qu'un seul, *69* (bis dans le texte), accompagné de € renvoyant à euros.

Une autre question à poser : *Dans quels pays cette offre est-elle valable ?* Les élèves doivent chercher des lettres majuscules et ne trouver qu'une seule (2ème ligne : *Europe,* terme transparent).

Source : *Ça m'intéresse*, n° 303, mai 2006, p. 95.

Le maître peut également leur demander de repérer le terme, devenu international, *week-end* dans le titre ou le mot italien *farniente*.
Les élèves peuvent deviner le sens de *appelez-le* et de *connectez-vous* et le mode impératif de ses verbes par les chiffres *0800 904 621* et l'adresse électronique <www.holiday-inn.fr/caminteresse> apposés.

Pour aller plus loin : Le terme *par nuit* à côté du prix *69 €* peut être reconnu par sa ressemblance avec les termes équivalents dans d'autres langues indoeuropéennes *night, noche, Nacht,* … Le terme non transparent *par chambre* à côté de *par nuit* devient petit à petit plus transparent.

1.4.6. Les documents destinés à l'élève : la séquence vidéo

La séquence vidéo est découpée en quatre sous-séquences d'une durée de 1 à 3 minutes chacune, auxquelles les apprenants peuvent donner des titres pour en vérifier la compréhension. Les techniques de l'intercompréhension à l'oral ne diffèrent pas de celles exploitées à l'écrit. Elles mettent également l'accent sur ce qui est commun entre les deux langues. Plus précisément :

Les élèves sont invités à suivre la première séquence dans le but de dire quels sont les ustensiles qu'ils ont retenus plus facilement à cause de leurs ressemblances phonétiques avec les ustensiles équivalents en grec. Dans cette phase d'appropriation de la langue, il ne s'agit pas de mémoriser tous les ustensiles et objets entendus, il suffit de reconnaître : les élèves, comme les enfants à la vidéo, répéteront *serviette,* mot existant en grec quoique désignant un objet différent, éventuellement *crêpière* s'ils ont compris ce que les protagonistes de cette vidéo préparent et oublieront *louche* difficile à prononcer car le mot grec [kutala] n'a aucune similitude phonétique avec [luʃ].

Dans les séquences suivantes, ils reconnaîtront les termes *farine* à cause du terme *φαρίνα,* utilisé dans des publicités de produits équivalents grecs, les termes *encore* et *de l'eau* qui se répètent, *œufs, deux* grâce à la gestuelle, *vanillé* car cela leur rappellera le terme grec *βανίλια*, le mot *crêpe* qu'ils retiendront à cause de la présence de cet emprunt adapté à la langue grecque (*κρέπα*).

Soulignons qu'une des techniques permettant de mieux comprendre le texte oral est sa transcription écrite parce que nous avons plus l'habitude de lire que d'écouter et que, plus concrètement, pour la paire des langues français-grec, la graphie facilite la compréhension. La transcription des mots clés peut s'avérer indispensable : le *r* français dans *crêpe,* par exemple, est alors mieux entendu, de même avec le mot [Ri], par exemple, qui devient transparent, car lors de sa transcription graphique, *riz* se rapproche du mot grec *ρύζι.*

1.5. Les pistes que l'on doit donner aux élèves

Suite à l'enseignement expérimental à l'école et l'expérience tentée à l'Université auprès de nos étudiants, nous récapitulons certaines stratégies

détectées et que le professeur doit, pensons-nous, connaître lors de son enseignement avec le concept de l'intercompréhension. Il doit apprendre à ses élèves à :

a. être guidés par le paratexte, c'est-à-dire les images, les photos, etc., et le co-texte, c'est-à-dire les mots voisinants.

b. être guidés par les mots internationaux, les mots en majuscules, les chiffres.

c. avoir recours à leur langue maternelle pour comprendre le vocabulaire ou à la/les langue(s) étrangère(s) apprise(s) en transférant des connaissances linguistiques.

d. se baser sur leurs connaissances extralinguistiques. En 1.4.1., nous nous sommes par exemple basée, pour comprendre certaines légendes en bulgare, sur nos connaissances – très générales – sur la réalité automobile grecque ; les élèves, de leur côté, se sont basés, pour comprendre la réalité scolaire française en 1.4.3., sur leurs connaissances de la réalité scolaire grecque.

e. développer leurs stratégies personnelles de compréhension, seuls ou guidés par leur professeur.

f. essayer de construire petit à petit leur propre grammaire même s'ils n'ont pas acquis préalablement des notions grammaticales dans cette langue (seules les notions grammaticales acquises dans la langue maternelle sont le fil conducteur et, pour cette raison, requises).

g. avoir recours à des représentations culturelles sur la langue-cible pour comprendre (leur manque entrave la compréhension). Ainsi, par exemple, les légendes sur l'emballage d'un camembert français (sur la boîte ronde) ne pourraient pas être déchiffrées par les élèves grecs : en l'absence d'un symbole international (par exemple, la photo d'une brebis, pour les données grecques, ou d'une vache), les élèves ne pourraient pas comprendre de quel produit il est question et, du coup, leur compréhension serait bloquée).

h. avoir recours aux stéréotypes culturels pour les confirmer ou – plus souvent encore – les rejeter (la tauromachie, c'est espagnol, donc le texte est écrit en espagnol).

Nous constatons que, contrairement à une approche classique d'enseignement où la grammaire – réhabilitée et pour cause – est imposée, lors de notre approche, la grammaire est demandée par les apprenants eux-mêmes au fur et à mesure de leur apprentissage. On peut même dire qu'elle est fournie par l'enseignant sur mesure pour répondre à une nécessité : confirmer des hypothèses émises par les apprenants eux-mêmes lors du processus d'« apprentissage »[19] auquel ils sont impliqués ou les rejeter. De

19. Là-dessus, cf. l'exposé de Delveroudi dans ce volume.

plus, dans les méthodes d'apprentissage classiques, le culturel n'est qu'un support agréable ou un prétexte pour faire du linguistique, et n'est pas d'une aussi grande importance à la compréhension d'un texte. Nous avons vu, au contraire, lors de notre approche à quel point il est important pour la compréhension.

Conclusion

Lors de l'application du concept de l'intercompréhension en classe de langue, nous avons constaté que le culturel est indispensable pour comprendre le linguistique. Jusqu'alors, le linguistique primait sur le culturel (De Carlo, 1998 ; Anastassiadi, 2001). L'intercompréhension, valorisant l'approche interculturelle, permet à tous les élèves en classe de nationalités souvent différentes de s'appuyer autant sur leurs propres langues et cultures que sur la langue et la culture grecques pour comprendre.

De plus nous avons constaté que pour appréhender une langue, le recours à des notions grammaticales était indispensable à l'élève pour construire sa propre grammaire en langue étrangère. La grammaire d'autres langues étrangères qu'il connaît éventuellement peut également être d'un grand secours à l'élaboration de cette première grammaire fragmentaire et précaire.

Nous pensons que l'apport de l'intercompréhension en didactique des langues est également la possibilité qu'elle offre de modifier des objectifs fixés en classe : à l'école primaire, l'objectif devrait être de donner le goût de la langue et, à travers la langue, de contribuer avec les autres matières enseignées à apprendre aux élèves surtout d'autres compétences considérées comme de la plus grande importance, comme le savoir-coexister et le savoir-vivre dans le cadre de leur socialisation (Vihou, 2007 : 289). La tâche du professeur de français qui travaille avec ce concept sera, d'abord, de convaincre ses élèves qu'ils comprennent, dans les textes, plus qu'ils ne peuvent imaginer. Ils constateront plus tard, eux-mêmes, que la connaissance du français leur permettra, s'ils le souhaitent, de comprendre, par cette pratique du transfert de connaissances, très facilement, au moins, toutes les langues appartenant à la même famille linguistique et, au plus, n'importe quelle langue étrangère[20].

La notion de l'intercompréhension appliquée au primaire est, par ailleurs, en accord avec la logique qui sous-tend l'enseignement des langues étrangères aujourd'hui comme elle se reflète dans des projets européens entrepris au sein de l'école (projets interdisciplinaires, e-twining, etc.) ; cette logique veut que le français soit utilisé à des fins pratiques et qu'il ne soit pas déconnecté des

20. Pour cette raison, une initiation à la famille des langues romanes (le vocabulaire panroman) dans les premières séances paraît être intéressante pour les apprenants.

autres matières enseignées à l'école et de la vie réelle (Αντωνίου-Κρητικού, 2003). Pour cette raison, les travaux dans une classe pratiquant l'intercompréhension pourraient être affichés et communiqués tout comme les résultats des projets interdisciplinaires (Konstantakopoulou, 2006 ; Antoniou-Kritikou & Kolovou, 2006).

Nos objectifs futurs en classe de langue sont les suivants :

a. forger une conscience européenne[21], ce qui peut être un point commun entre des élèves de nationalités souvent différentes (Vihou, 2007) ;
b. préparer l'élève, au-delà de la découverte des ressemblances entre cultures, à accepter les différences entre celles-ci et à être tolérant[22].

Quant aux relations enseignant/élèves et des élèves entre eux, nous sommes d'accord avec Stembert (2003) pour dire que l'on ne doit pas être dogmatique sur ce sujet. Nous pensons que tout dépend des besoins du public visé : un élève du primaire a plus besoin du soutien de son maître qu'un adulte ; lors de l'enseignement de nos documents au collège, les élèves avaient tendance à vouloir être guidés par leur enseignant.

Ces stratégies permettent également de reconsidérer la distinction entre élèves forts et élèves faibles (étudiée par Καρακίζα, 2005). Comme d'autres compétences sont valorisées que celle de la mémorisation, un élève faible peut s'avérer plus compétent qu'un élève fort ou, au moins, les élèves faibles seront également mobilisés[23].

Le concept de l'intercompréhension exploitant les acquis des apprenants dans d'autres domaines a l'ambition de les convaincre que l'on n'apprend que ce que l'on connaît déjà et qu'il suffit d'exploiter ses connaissances au sens large du terme pour communiquer en langue étrangère.

Terminons enfin par le souhait que ces projets et expériences diverses puissent être diffusés par des projets nouveaux pour que la pratique quotidienne de la classe dans les établissements publics européens puisse s'en inspirer.

---

21. À ce sujet, cf. *L'enseignement des langues vivantes, espace privilégié du dialogue interculturel en Europe* <http://www.senat.fr/rap/r03-063/r03-0632.html> (consulté le 10 janvier 2007).

22. Comme nous l'avons vu, dans le bulletin scolaire français, à part les matières, on est noté pour le rythme de son travail ou sa mémoire, ce qui n'est pas le cas dans le bulletin scolaire grec ; dans l'invitation à une boum sont notées, en français, tant l'heure d'arrivée que l'heure de départ.

23. Ceci est un des objectifs de tout enseignement ; l'expérience montre que lorsque le cours change, parce que de nouvelles méthodologies sont appliquées, on arrive à remplir cet objectif ; cf. l'intervention de Ζαχοπούλου Κ, et Σπύρου Ι., « Η διεξαγωγή της Πρακτικής Άσκησης των Φοιτητών του Τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας και τα αποτελέσματά της », Ημερίδα με θέμα *Η Πρακτική Άσκηση Φοιτητών Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης : Γ' φάση,* 22 Φεβρουαρίου 2007, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Références bibliographiques

- ANASTASSIADI M.-CH., 2001, « Les CD-ROM grand public peuvent-ils faciliter une approche interculturelle en classe de FLE ? », *Actes du 8ème Congrès international de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)* [en ligne], Université de Genève, 24-28 septembre 2001 [consulté le 5 janvier 2007], disponible sur : <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/aric>
- ΑΝΤΩΝΙΟΥ-ΚΡΗΤΙΚΟΥ I., 2003, « Πρόταση διαθεματικού σχεδίου εργασίας για την ευέλικτη ζώνη », *Contact*+, n° 24, p. 49-54.
- ANTONIOU-KRITIKOU I. & KOLOVOU E., 2006, « La dimension interculturelle, un défi pour toute l'année : une expérience menée en classe de F.L.E. », *Actes du 5ème Congrès panhellénique des Professeurs de français « Enseigner le français à l'heure actuelle : enjeux et perspectives »,* Athènes, A.P.F. f.u., vol. I, p. 157-167.
- BLANCHE-BENVENISTE C. & VALLI A. (dir.), 1997, *Le Français dans le monde. Recherches et applications* « L'intercompréhension : le cas des langues romanes », n° spécial (janvier).
- CAPUCHO F., 2002a, « *Morangos* (*fraises*, *fragole*, *fresas*, *strawberries*, *Erdbeeren*) *com ou sem chantilly* ? De la notion d'Intercompréhension à l'apprentissage du vocabulaire », *in* PÖL B. & OLLIVIER Ch. (éd.), *Lernerlexicographie und Wortschatzerwerb im Fremdspachenunterricht,* Wien, Praesens, p. 57-70.
- CAPUCHO F., 2002b, "The Role of Intercomprehension in the Construction of European Citizenship", *Foreign language teaching and school. Development on the way to Europe,* 22-25 June 2002, Canakkale (Turkey).
- CAPUCHO F., 2003, « L'Intercompréhension : une clé pour le multilinguisme en Europe ? », *Colloque « Promouvoir l'apprentissage des langues moins enseignées : politiques et méthodologies »* [en ligne], Dijon, 7-9 avril 2003 [consulté le 18 août 2004], disponible sur : <http://lingua.fc-tic.net/actescoloc/qctescoloc2.html>
- DE CARLO M., 1998, *L'Interculturel,* Paris, CLE International, 1998.
- DELVEROUDI R. & MOUSTAKI A., 2005, "An intercomprehension experiment in Athens", *in* SOPOV T. (éd.), *Intercomprehension Analysis: A textbook,* Sofia, Zachary Stojanov Press & St. Kliment Ohridski University Press, p. 64-83.
- DOYÉ P., 2005, *L'Intercompréhension,* Strasbourg, Conseil de l'Europe.
- KAPAKIZA T., 2006, « Η μεταβολή των σχέσεων της τάξης με το νέο τεχνολογικό περιβάλλον », *4ήμερο Συνέδριο « Έργα και e-μέρες »: Η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και η διδασκαλία των*

Γαλλικών στην Α΄βάθμια Εκπαίδευση [en ligne], Πανεπιστήμιο Αθηνών / Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, 31/03/06-01/04/06 και 07/04/06-08/04/06, disponible sur : <http://www.frl.uoa.gr/e-meres_site.htm>

- KLEIN H.G. & STEGMANN T.D., 2000, *EuroComRom. Die sieben Siebe : romanische Sprachen sofort lessen können,* Aachen, Shaker Verlag.
- KLEIN H.G., 2001, "Current state of development of Euro-comprehension research", *in* European Commission, *Linguistic Diversity and Multilingualism in Europe* [online], [2007, January 12], available: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN/kongress/Abstracts/ KleinEN.pdf>
- KONSTANTAKOPOULOU D., 2006, *Le projet dans l'enseignement secondaire public grec,* Mém. DEA : Did. du flé : Université d'Athènes.
- MEISSNER F.J., 1998, „Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den inter-lingualen Transfer", *in* Meissner & Reinfried (Hrsg.), 217-239.
- MEISSNER F.J., MEISSNER C., HORST G. KLEIN *et al.,* 2004, « EuroComRom. Introduction à la didactique de l'euro-compréhension », *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début* [en ligne], Aachen, Shaker-Verlag, [consulté le 12 janvier 2007], disponible sur : <http://www.uni-giessen.de/meissner/plurling/esquisse.pdf>
- MEISSNER F.J., *"Linguistic Diversity and Multilingualism in Europe" Transfert in Didactics of Multilingualism. European Commission* [online], [2007, January 14], available: <http://www.fernunihagen.de/SPRACHEN/kongress/Abstracts/ MeissnerEN.pdf>
- PENCHEVA M. & SHOPOV T., 2003, *Understanding Babel,* Sofia, St. Kliment Ohridski University Press, p. 64-83.
- PROSCOLLI A. & DIAKOGIORGI K., 1995, « Nécessités et contraintes lors de l'appréhension des textes médicaux. Esquisse d'une étude expérimentale (population interlangues : médecins grecs et français) », *Comprendre les langues aujourd'hui,* Paris, Ed. La TILV, (Paroles et Actes).
- STEMBERT R., 2003, « L'intercompréhension des langues romanes dans l'enseignement secondaire : expériences et projets », *L'educació lingüistica en situacions multiculturals i multilingües (Actes du colloque de 2002)* [en ligne], Univ. de Barcelona, [consulté le 5 janvier 2007], p. 205-215, disponible sur : <www.ub.es/ice/portaling/seminari/seminari-pdf/15stembert.pdf>
- VIHOU M., 2007, *La dimension interculturelle de l'enseignement du FLE au Gymnase : l'identité européenne,* Th. : Did. du flé : Université d'Athènes.

L'enseignement de la phonétique au primaire : stratégies et techniques

Maro PATÉLI
Université d'Athènes

L'enseignement/apprentissage du Flé au primaire : prédominance de l'oral

L'enseignement/apprentissage du français au primaire se caractérise par la primauté accordée à l'oral tant au niveau de la perception/compréhension qu'à celui de la reproduction et de la production. Il s'agit d'un parcours progressif allant de la sensibilisation/familiarisation à l'apprentissage conscient par les apprenants, des codes langagiers du français langue étrangère.

L'oral, « cette partie de la langue qui devient *parole,* […] qui s'actualise dans le *sonore,* mais aussi dans *l'éphémère* » (Guimbretière, 1994 : 4) est avant tout un flux sonore transmis par les sujets parlants, c'est la face audible des structures syntaxiques qui véhiculera du sens.

Dans ce sens, on ne peut pas parler d'oral sans parler de phonétique qui « s'incarne pédagogiquement et sociologiquement […] dans l'une des valeurs les plus hautes de la pratique langagière : la prononciation » (Guimbretière, 1994 : 5), « qui constitue la base de l'acquisition d'une compétence de communication et qui conditionne en tout premier lieu la compréhension et l'expression orales » (Cuq & Gruca, 2005 : 179).

Ce constitutif d'un « seuil minimal de communication » qui donne à l'apprenant la possibilité de gérer la parole en situation de communication n'est plus négligé d'aucune méthode d'enseignement de Flé récente et fait partie des objectifs spécifiques proposés par le Ministère pour l'enseignement du français au primaire. Ce dernier invite les enseignants à sensibiliser les apprenants au système phonémique et phonologique de la langue cible et à leur permettre de reconnaître et de discriminer les faits phonétiques et

prosodiques du français afin qu'ils développent de nouvelles aptitudes phonologiques tant au niveau de la perception qu'à celui de la production, des aptitudes qui à leur tour les conduiront à l'acquisition progressive d'une compétence de communication à l'oral.

Le développement de la compétence phonologique au primaire : sensibilisation et familiarisation des apprenants à un nouveau système phonologique

Développer la compétence phonologique au primaire commence par l'« apprivoisement de l'oreille » (Lebre-Peytard, 1982 : 136, cité par Cuq & Gruca, 2005 : 161) de l'apprenant débutant à des phonèmes différents de ceux de sa langue maternelle, à l'organisation rythmique du discours, à la segmentation du discours en groupes de sens, à l'enchaînement, à l'utilisation du modèle intonatif approprié. Autant d'éléments qui relèvent de la forme auditive du message et dont la maîtrise conduit à la construction de sens. « Apprivoiser l'oreille » de l'apprenant c'est ainsi et avant tout un travail sur la perception (repérage) et la discrimination auditive, une étape qui conduit l'apprenant au moyen de la sensibilisation et de la familiarisation, à la maîtrise d'opérations difficiles, telles que nous les avons citées ci-dessus.

Cette étape incontournable est celle qui vise le déconditionnement de l'apprenant de son propre système phonologique et son reconditionnement à celui de la langue cible. C'est, en d'autres termes, l'introduire dans un nouveau paysage sonore, le « tremper » dans un bain sonore différent de celui de sa langue maternelle, lui faire perdre certaines habitudes articulatoires et prosodiques qu'il a acquises en langue maternelle pour qu'il puisse ensuite produire phonologiquement en langue étrangère. Ce travail de déconditionnement/reconditionnement à la langue cible, cet entraînement à la perception doit se faire afin que l'apprenant parvienne à percevoir correctement le système phonologique de la langue cible.

Selon les spécialistes en phonétique, « on ne peut pas percevoir que ce que l'on a appris à percevoir » (Cuq & Gruca, 2005 : 161) ; si donc l'apprenant ne s'entraîne pas à percevoir en français langue étrangère, il percevra par le crible phonologique de sa langue maternelle puisque c'est à lui qu'il a été entraîné en premier, finira par devenir phonologiquement sourd aux faits phonétiques et prosodiques du français et par *entendre* et *interpréter* les sonorités étrangères comme étant des sonorités grecques.

Avoir appris à percevoir correctement conduit les apprenants à réemployer leurs acquisitions et à produire correctement les sons, le rythme et l'intonation comme constituants de sens dans une situation de communication.

Le facteur âge dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique au primaire

L'entraînement à la reproduction/production d'un nouveau système phonologique est plus propice lorsque nous avons affaire à un public d'enfants qui captent plus facilement mais produisent également plus facilement, étant mieux placés physiologiquement que les adolescents, grands adolescents et adultes « dans la mesure où les organes phonatoires pour peu qu'ils soient adéquatement stimulés, sont beaucoup plus souples et disponibles pour maîtriser les composants fondamentaux d'une langue étrangère : rythme, prosodies, sonorités, articulation » (Porcher & Groux, 1998 : 88).

Quant au mécanisme de la perception qui est une « interprétation de la réalité physique par intervention de l'activité mentale dans le processus auditif » (Guimbretière, 1994 : 15), il n'est pas dissocié de celui de l'audition qui consiste en « la capacité physique de l'oreille à entendre » (*ibid. :* 15).

Là encore, l'âge de notre public peut constituer un avantage pour l'enseignement/apprentissage de la phonétique puisque les seuils de perception déterminés par deux facteurs conjugués, celui de l'intensité et de la hauteur (sons faibles/forts et graves/aigus) sont plus sensibles aux enfants et jeunes adolescents (jusqu'à l'âge de 10 ans et maximum jusqu'à 12 ans) et s'instaurent avec le développement progressif de l'audition qui finit par décroître quand l'âge avance. Cette sensibilité auditive, ainsi déterminée et calculée entre 16 et 16000 Hz, diminue à partir de 10 ans et la zone de perception normale se situe entre 60 et 10000 Hz.

Ce sont ces quelques réflexions et informations vraiment très rudimentaires qui justifient et encouragent l'enseignement de la phonétique au primaire. Or, le primaire comporte plusieurs tranches d'âge, allant de 6 à 12 ans. Le Ministère délimite l'enseignement du Flé aux classes de 5ème et 6ème ce qui correspond à une tranche d'âge entre 10 et 12 ans.

Comment allons donc nous définir notre public et à quelle catégorie allons-nous le classer ? Avons-nous à faire à des enfants, à des adolescents ou à une tranche d'âge intermédiaire nécessitant chacune que nous adoptions un enseignement adéquat respectant les caractéristiques cognitives, métacognitives et socio-affectives de cette tranche d'âge ?

Comment allons-nous envisager l'apprenant durant le processus d'enseignement/apprentissage de la phonétique ? Peut-on envisager son auto-nomisation et lui apprendre à apprendre en insistant moins sur la transmission de savoirs que sur celle d'une démarche méthodologique, d'un comportement façonné par sa propre personnalité qu'il réquisitionnera pour affronter, plus tard, d'autres circonstances d'enseignement, de nouveaux objectifs à

atteindre ? Ou vu l'âge (10-12 ans) qui implique un enseignement plus conscient et désormais correctif de la phonétique nous devrons nous attarder moins sur son autonomie et insister davantage sur un apprentissage plus dirigé ? De quelles pratiques allons-nous nous servir pour enseigner la phonétique à cette tranche d'âge ? Comment allons-nous procéder ? Peut-on opter pour un acte pédagogique souple et ludique sans contraintes, fondé sur l'initiation, la sensibilisation et la familiarisation, efficace certes avec les enfants jusqu'à dix ans ou pour un type d'enseignement plus strict, plus normalisé, plus formel qui les préparera ainsi à faire face à celui utilisé dans le secondaire ?

Entre 10 et 12 ans et dans notre société actuelle, l'apprenant est entre deux moments capitaux pour son existence en tant qu'être humain. Il s'apprête à quitter le monde des enfants pour pénétrer progressivement dans celui des adolescents qui le conduira dans le monde des adultes. Ceci, en matière d'enseignement/apprentissage de la phonétique, présente des avantages et des désavantages tant pour l'apprenant que pour l'enseignant.

Les fonctions de perception/production d'une séquence sonore, voire de parole sont physiologiquement reliées, ce qui amène les spécialistes en neurosciences à postuler qu'il y a étroit lien entre perception et production, la première influençant la seconde. Or, les mécanismes sensoriels mobilisés pour l'audition et les mécanismes cognitifs et linguistiques déclenchés pour la perception fonctionnent partiellement à partir de 10 ans, ce qui nous amène au postulat qu'à partir de cet âge-là, les apprenants n'entendent pas les sonorités de la langue étrangère (l'information), ne les analysent pas ni ne les traitent et ne les stockent pas dans leur forme correcte pour les réutiliser en situation de production. D'où les productions déficientes des apprenants dues à une perception déficiente ; d'où la nécessité d'un enseignement thérapeutique fondé sur la correction phonétique, qui s'écarte de la seule sensibilisation.

C'est ce même processus physique et intellectuel qui est à l'origine de la théorie de l'interférence responsable de l'impossibilité de l'apprenant à entendre et à produire correctement des sons et patrons mélodiques qui n'existent pas dans sa langue maternelle. Une fois le crible auditif de sa langue maternelle (ou d'une autre langue étrangère apprise comme première langue étrangère) stabilisé autour de l'âge de 10 ans, l'apprenant transfère en langue-cible les caractéristiques de la langue-source effectuant ainsi un transfert négatif en se servant en langue-cible d'un son ou d'un découpage accentuel de la langue-source qu'il croit (qu'il perçoit comme) identique alors que celui-ci est différent.

Ainsi, plus on remet à l'adolescence l'apprentissage d'une langue étrangère, plus on a à affronter cette surdité phonologique et cette fossilisa-

tion de mauvaises habitudes perceptives et productives. Dans ce sens, plus on s'éloigne de l'âge de 10 ans, plus on quitte l'apprentissage par imprégnation/ intégration inconsciente et rapide et l'enseignant doit agir en thérapeute (tâche plus complexe et difficile) recourant à des pratiques et des moyens conduisant à une rééducation de l'oreille des apprenants, à la réactivation de leur capacité auditive et à sa réorientation vers des caractéristiques spécifiques d'une autre langue, d'une langue qui n'est pas la leur.

L'enseignant qui est donc appelé à enseigner la phonétique à cette tranche d'âge doit jongler entre le monde des enfants, caractérisé par des aptitudes physiologiques encore vierges, saines, transparentes, par des capacités d'intégrer rapidement de nouvelles spécificités et caractéristiques, par la disponibilité d'esprit, par la plasticité de l'appareil phonatoire et celui des adolescents caractérisé par des démarches intellectuelles plus complexes.

Stratégies d'apprentissage

Selon Véronique (2000 : 408, cité par Cuq & Gruca, 2005 : 117), l'apprenant est « un locuteur pourvu de stratégies qui lui permettent d'alimenter ses connaissances et de résoudre ses difficultés de communication en langue étrangère ». Le concept donc de *stratégie d'apprentissage* renvoie à une méthode de résolution de problème.

Les apprenants sont ainsi appelés, au moment de l'apprentissage d'une langue étrangère, à puiser dans leurs ressources mentales et psychiques les moyens qui leur permettront de faire face aux difficultés de communication en langue étrangère et, pour ce qui nous concerne, aux difficultés provoquées par le contact avec un système phonologique différent de celui de sa langue maternelle.

Ces stratégies considérées par nombre de didacticiens comme « les façons non conscientes dont l'apprenant traite l'information pour l'apprendre » (Narcy, 1990 : 90, cité par Cuq & Gruca, 2005 : 118) traduisent le souci de l'apprenant de mettre en place des pratiques d'apprentissage qui lui permettront de percevoir/comprendre les nouvelles connaissances (savoirs) et, selon Moutzouri & Proscolli (2005 : 236), de se les approprier, les stocker et les reproduire ou réutiliser au moment propice.

Aider les apprenants à mettre en place et en œuvre des pratiques concrètes, identifiables et reproductibles qui déclencheront en eux des stratégies autonomisantes et les guideront vers un apprentissage conscient, tel devrait être, pour les didacticiens, les enseignants et les praticiens un objectif d'enseignement, un pari à atteindre.

Vu que l'enseignement du Flé au primaire constitue une nouveauté dans le système éducatif, il nous semblerait important et nécessaire de mettre progressivement en place un enseignement qui puisera dans l'arsenal des stratégies déjà connues et proposées, (qu'elles relèvent du cognitif, du métacognitif, du socio-affectif, ou du communicatif, qu'on les nomme inférence, mémorisation, répétition, association, analogie, transfert, simplification, généralisation, induction ou déduction), celles qui donneront à notre public la possibilité d'établir une relation dynamique, attrayante, motivante et motivée avec la langue étrangère.

Dans ce cadre, et plus précisément pour l'enseignement/apprentissage de la phonétique, ces stratégies, utilisées dans le sens de pratiques, conduisant à l'appropriation progressive d'un nouveau système phonologique, peuvent s'avérer efficaces à condition que l'enseignant sache utiliser de manière appropriée, celles qui correspondent aux circonstances de l'enseignement/ apprentissage, aux objectifs du cours, aux besoins et à l'âge des apprenants. En phonétique, nous allons recourir à celles qui correspondent au repérage et à l'extraction de l'information, à son analyse et à son traitement, à son stockage et à sa réutilisation.

À cette tranche d'âge qui est à cheval sur l'enfance et l'adolescence, à un moment où le crible auditif de la langue maternelle est pratiquement fixé, notre souci est de mettre l'apprenant en situation d'auditeur et de nous demander ce qu'il va entendre, et comment il va ou il peut interpréter les sonorités de la langue étrangère. Transformer l'apprenant en bon auditeur capable de percevoir, c'est-à-dire de mettre en place des activités mentales qui le conduiront au repérage de nouveaux sons ou patrons mélodiques, constitue le point de départ dans l'enseignement/apprentissage de la phonétique.

Comment ferons-nous développer les capacités d'écoute qui sont à la base de toute compétence de réception ? Apprendre à reconnaître le paysage sonore de la langue étrangère passe à cet âge-là, avant tout, par l'identification de la musique globale, du rythme, des scansions, de l'accentuation, en d'autres termes par la prosodie.

En premier, nous devrions donc faire développer, une *stratégie prosodique* qui tienne compte de l'éducation de l'oreille, à partir de matériaux authentiques (chansons, brèves séquences de films pour enfants, comptines, dessins animés, narration de conte), d'une part, parce qu'ils mettent les apprenants en contact avec la langue telle qu'elle est parlée par les natifs et, d'autre part, parce qu'ils accordent une place décisive au rythme et à la mélodie de la langue. Il faudrait également les familiariser avec la situation de communication et en fonction de celle-ci les aider à repérer les marques prosodiques (intonation, rythme) correspondantes. À cet âge-là, les types de

discours proposés sont simples et contiennent des marques prosodiques standard.

En fonction des capacités intellectuelles et émotionnelles des apprenants, l'enseignant peut recourir à une stratégie inductive allant de l'explication de la situation de communication aux marques prosodiques qui la caractérisent ou inversement (stratégie de déduction).

Toujours dans le cadre du *repérage et de l'extraction de l'information* (cognitif) qui s'actualise, dans notre cas, dans le repérage de nouveaux sons et de la mélodie de la phrase française et dans leur reconnaissance, nous pouvons recourir à des connaissances antérieures acquises en langue maternelle et inviter les apprenants au moyen de comparaisons et de parallélismes à trouver les ressemblances et/ou les différences avec le système phonologique de la langue cible (valable aussi bien pour l'apprentissage de la prosodie que pour celui des sons). C'est une stratégie qui sécurise l'apprenant puisqu'il s'appuie sur du connu pour découvrir l'inconnu, développe sa confiance en lui, le motive à découvrir de nouveaux savoirs. Toujours dans la même optique, et même à cet âge-là, l'enseignant doit veiller à ce que les apprenants soient (ou deviennent) en mesure de connaître l'objectif du cours et l'utilité du phénomène phonétique visé.

On peut travailler une marque intonative ou un phonème, on peut les mentionner, les expliquer, en présenter leur utilité en recourant à la quotidienneté des apprenants, à des situations de communication dans lesquelles, par exemple, de pareilles marques intonatives peuvent être employées. Connaître d'avance le but du cours et les circonstances où de tels phénomènes phonologiques peuvent être utilisés permet aux apprenants de déclencher des mécanismes de concentration, d'anticipation, de comparaison avec des acquis en langue maternelle qui les conduisent, non seulement à reconnaître le phénomène prosodique ou phonémique à l'étude, mais aussi à le traiter et à le stocker pour l'utiliser ultérieurement.

Dans le cadre de *l'analyse et du traitement de l'information* en matière de phonétique, qui entre également dans le cadre de la perception (repérage/ discrimination), l'enseignant peut – outre les stratégies précédemment citées – mobiliser l'apprenant et l'impliquer dans l'enseignement en lui expliquant de manière simple la tâche qu'il a à accomplir, les étapes par lesquelles il passe et les résultats auxquels il aboutira. C'est une stratégie qui, bien qu'elle paraisse inadéquate à un public d'enfants parce qu'elle exige des démarches intellectuelles qui relèvent du raisonnement et par conséquent du conscient, peut être appliquée à la tranche d'âge de 10-12 ans parce qu'elle répond à l'esprit de curiosité et de découverte du monde qui la caractérise.

En ce qui est du *stockage de l'information*, c'est le moment où l'apprenant systématise et fixe les acquis. Si, à l'étape de perception, l'apprenant s'est

impliqué dans son enseignement de manière active, il parviendra à mieux stocker les nouveaux savoirs. En phonétique, la stratégie par excellence qui est utilisée pour le stockage des marques phonémiques et prosodiques est celle de la répétition. Faire répéter le son ou le patron mélodique déjà perçu c'est le faire enregistrer, voire graver dans la mémoire à long terme où le sujet locuteur le puisera et le réutilisera en temps voulu.

Ce qui doit nous préoccuper pourtant dans l'utilisation de cette stratégie, par ailleurs incontournable en phonétique, c'est le caractère monotone et rébarbatif de ces exercices qui risquent la démotivation et l'ennui, à condition qu'on les revêtît d'un caractère communicatif, voire attrayant. Par exemple, faire répéter le modèle intonatif à partir de *stimuli* différents reproduisant à chaque fois une situation de communication différente qui nécessite tout de même en réponse, le même modèle intonatif. C'est une stratégie qui transforme l'apprenant de locuteur/répétiteur en locuteur/utilisateur de la langue.

Toujours dans la perspective de maintenir l'attention des apprenants de cet âge-là en éveil, veiller à ce que le moment accordé à des exercices de répétition ne s'étale pas sur une longue période de la séquence pédagogique et que les stimuli-phrases, comptines, chansons, etc. à faire répéter soient brèves et simples.

Le recours aussi à la représentation graphique des schémas mélodiques ou des sons, l'utilisation donc de l'écriture ou de dessins est une autre stratégie contribuant aussi bien à la perception qu'à la fixation du phénomène phonétique ou prosodique à l'étude, et fait varier le style d'enseignement tout en le rendant motivant.

La *fixation/systématisation* est une manière d'amener l'apprenant à produire proprement dit en langue étrangère. À tous les âges mais surtout entre 10 et 12 ans, par la production orale, les apprenants complètent leur apprentissage. Certes, le moment de la production vient après celui de la perception mais les stratégies à déployer et les pratiques à mettre en place s'esquissent dans la continuité de cette dernière puisque, d'une part, on produit en fonction des objectifs de perception et, d'autre part, parce que les moyens utilisés (documents sonores : chansons, comptines, etc.) sont source d'inspiration pour la production orale.

Si, en plus, à la phase de perception, les documents sonores ont été choisis en fonction des goûts et des intérêts de cette tranche d'âge, si au moyen des stratégies et pratiques choisies nous parvenons à toucher leur affectivité, à éveiller leur curiosité et à les faire s'investir dans les énoncés entendus, nous les verrons facilement se les approprier et vouloir les imiter (Porcher & Groux, 1998 : 95).

Dans le cadre donc de cet investissement, la répétition des dialogues au moyen de la lecture à haute voix et celle des chansons ou comptines au moyen de la chanson collective, outre le stockage et la réutilisation des faits phonétiques et prosodiques acquis, active le monde sentimental des apprenants, assure la cohésion de la classe, renforce la relation amicale entre apprenants/enseignant, dissout leur appréhension, leur permet de s'exprimer plus facilement, bref, prouve que l'enseignant a bien su gérer leurs sentiments et émotions en créant une ambiance sécurisante, amicale, encourageante.

Il faudrait également signaler que la lecture collective avec la participation de l'enseignant ou l'apprentissage par cœur de poèmes ou dialogues (vieille recette d'antan) constituent en phonétique, le meilleur moyen de stockage, de mémorisation, d'acquisition des groupes rythmiques (désormais transformés en unités de sens) et de l'intonation.

Techniques

Selon Narcy (1990 : 30, cité par Cuq & Gruca, 2005 : 117), les techniques sont « les manières conscientes et mentales dont l'apprenant traite l'information pour apprendre » et, selon Cuq et Gruca (2005 : 118), « les signes observables » des stratégies développées, guidées, selon nous, par l'enseignant. Elles dépendent ainsi de l'âge, du niveau de langue et des stratégies explicitées précédemment.

Elles doivent viser le développement de la compétence réceptive (perception des faits phonétiques et prosodiques) avant celui de la compétence reproductive et productive des apprenants. Elles devraient ainsi être focalisées sur le repérage et la discrimination avant la systématisation et la reproduction/production.

Elles devraient être choisies, proposées et utilisées en fonction des objectifs fixés par le Ministère (la prosodie et les sons), du mode de réflexion des apprenants relatif à leur tranche d'âge (fondées sur le ludique sans pour autant exclure la réflexion raisonnée) et des besoins particuliers des apprenants.

Ce qui nous amène à déterminer :

- notre matériel : cassettes, CD, vidéo, rétroprojecteur, transparents, diagrammes ;
- nos outils : documents authentiques ou semi authentiques qui peuvent être des dialogues, des chansons, des comptines, l'enregistrement du récit d'une histoire, mais aussi des photocopies d'activités complémentaires.

Le choix des chansons tout de même doit se faire avec circonspection et se limiter à celles qui sont spécialement conçues pour cette tranche d'âge parce que « la chanson a des vertus que l'on ne nie pas, elle n'a pas celle de suppléer toutes les défaillances de perception et de production d'un système phonique nouveau » (Guimbretière, 1994 : 84). Si elles sont d'un précieux secours au travail sur la perception et la reproduction parce qu'elles sont source de motivation et qu'elles avantagent respectivement la reconnaissance des nouveaux sons par l'accentuation et le découpage en groupes rythmiques, mais aussi leur fixation, elles peuvent être déroutantes et prêter à confusion si elles sont plus difficiles et surtout si elles servent de modèle pour produire en langue-cible puisqu'on ne parle pas comme on chante et que « le rythme de la musique et très différent de celui de la parole non chantée » (*ibid. :* 84) ;

- notre démarche, qui peut être fondée sur un enseignement interactif et communicatif (implication de l'apprenant) selon une approche communicative mais aussi sur un enseignement traditionnel (explication, lecture, récitation, recours à la langue maternelle) relevant d'un éclectisme polyméthodologique. Elle comprend :
  - l'étape d'audition/perception (repérage et discrimination) incluant
    - la phase de sensibilisation (repérage)
      - ✓ avant l'écoute du document sonore
      - ✓ pendant l'écoute du document sonore
    - la phase de discrimination auditive (discrimination)
      - ✓ pendant l'écoute du document sonore
  - l'étape de reproduction/production (répétition et production dirigée et/ou « libre ») incluant :
    - la phase de systématisation/fixation (répétition)
      - ✓ après l'écoute du document sonore
    - la phase de production guidée et/ou « libre »
      - ✓ après l'écoute du document sonore ;
- nos activités :
  - exercices structuraux puisés dans les méthodes de correction phonétique [la méthode articulatoire, la méthode des oppositions phonologiques, la méthode basée sur l'audition des modèles, la méthode verbo-tonale (travailler le relâchement ou la tension au moyen d'un entourage consonantique approprié, en fonction des carences de l'apprenant), l'approche prosodique, la prononciation nuancée (choisir l'allophone modèle en fonction des habitudes des apprenants), la phonétique combinatoire (influence des consonnes

sur des voyelles et l'inverse), utilisés surtout aux phases de discrimination auditive et de systématisation sans les exclure éventuellement de la phase de sensibilisation (exercices de repérage)].
Les activités de répétition de phrases ou de dialogues écoutés représentant des modèles intonatifs de natifs sont les premières productions (voire reproductions orales) de notre public.

- activités interactives, motivantes et ludiques, utilisées à la phase de sensibilisation mais surtout à celle de production guidée (reproduction) et libre.
  Les jeux de rôles, toujours en relation avec les dialogues proposés par l'enseignant ou le manuel utilisé en classe, sont la meilleure illustration de ce type d'activités et constituent une première ébauche de production orale « libre ». Leur caractère ludique et non contraignant permet à notre public de s'y investir en jouant, de s'impliquer dans la langue en prenant du plaisir à produire sans appréhension dans un autre système phonique.

Références bibliographiques

- CUQ J.-P. & GRUCA I., 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble.
- GUIMBRETIÈRE É., 1994, *Phonétique et enseignement de l'oral,* Paris, Didier/Hatier, (Didactique du français).
- LEBRE-PEYTARD M., 1982, *Décrire et découper la parole 2,* BELC.
- ΜΟΥΤΖΟΥΡΗ Ε. & ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ Α., 2005, *Τα μονοπάτια της μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη,* Αθήνα, Πατάκης.
- NARCY J.-P., 1990, « Dans quelle mesure peut-on tenir compte des styles d'apprentissage ? », *in* DUDA R. & RILEY PH., *Learning styles,* Presses Universitaires de Nancy, (Processus discursifs), p. 89-106.
- PORCHER L. & GROUX D., 1998, *L'apprentissage précoce des langues,* Paris, PUF, (Que sais-je ?).
- VÉRONIQUE D., 2000, « Recherches sur l'apprentissage des langues étrangères : friches et chantiers en didactique des langues étrangères », *Études de linguistique appliquée* « Didactique des langues étrangères et recherches sur l'acquisition », n° 120, p. 403-415.

Bibliographie

- LÉON P., 1986, *Prononciation du français standard,* Paris, Didier.
- LÉON P., 1998, *Phonétisme et prononciations du français,* Paris, Nathan Université, (Fac linguistique).
- PATÉLI M., 2006, « L'enseignement/apprentissage des faits segmentaux et suprasegmentaux : un objectif dévalorisé ? », *Actes du 5ème congrès panhellénique des professeurs de français « Enseigner le français à l'heure actuelle : enjeux et perspectives »,* Athènes, A.P.F. f.u., p. 761-774.

Des actes de langage aux contenus morphosyntaxiques : pour un développement rationnel de la compétence grammaticale chez les enfants apprenant le français

---

Ioanna KARRA et Kyriakos FORAKIS
Université d'Athènes

La généralisation – faisant suite à l'application réussie d'un projet-pilote dans quelque 200 établissements – de l'enseignement/apprentissage d'une LV2, dont le français, dans le primaire grec est d'ores et déjà un fait, et les professionnels du FLE de notre pays ne peuvent que s'en réjouir vivement. S'est imposée de la sorte la nécessité d'une rencontre qui invite les intéressés à réfléchir sur les différents enjeux de cette évolution. Parmi ceux-ci, nous avons choisi d'attirer l'attention sur la perspective captivante de développer une certaine compétence grammaticale – fût-ce restreinte – chez le jeune apprenant du français au primaire, question généralement tout aussi chère à l'enseignant moyen qu'extrêmement subtile pour un certain nombre de raisons. Encore faut-il s'entendre sur le sens à attribuer aux termes de *compétence grammaticale* par lesquels le *Cadre européen commun de référence pour les langues*[1], dû au Conseil de l'Europe (2001 : 89), désigne « la connaissance des ressources grammaticales de la langue et la capacité de les utiliser », la grammaire étant conformément à la tradition une conjugaison de la morphologie et de la syntaxe (*ibid. :* 90-91). Nous adoptons cette conception *stricto sensu* de la grammaire, tout comme la définition de la compétence y afférente dont elle se fait précéder dans le *C.E.C.R.L.*, qui semble déjà faire autorité dans la communauté des spécialistes de l'enseignement des langues vivantes.

Au temps où la didactique des langues/cultures étrangères a plus ou moins réussi, sinon à s'affirmer en tant que discipline à part entière (Germain, 2001), du moins à faire triompher ses principaux concepts parmi les publics professionnels qui s'en réclament, on peut prétendre que l'enseignant moyen

1. Désormais *C.E.C.R.L.*

est plutôt bien familiarisé avec une notion telle que l'acte de langage (ou parole), indispensable à qui cherche à déchiffrer un guide pédagogique de FLE pour la meilleure rentabilité possible de son cours. C'est justement cette notion-là qu'intègrent les textes officiels mis au service de l'enseignement/apprentissage du FLE au sein du primaire grec lorsqu'il s'agit de délimiter des contenus plus strictement langagiers, et que nous entreprendrons – en bons linguistes francisants tout d'abord – d'élucider brièvement dans le but de suggérer des pistes de réflexion autour des axes suivants : qu'est-ce qu'un acte de langage ? comment l'exploiter en classe de langue après avoir déployé l'éventail des contenus morphosyntaxiques censés le matérialiser ? enfin, quels points devraient entrer dans la composition d'un programme « rationnel » de morphosyntaxe, qui soit en accord aussi bien avec la réalité de la classe de français au primaire, telle qu'elle se dessine actuellement, qu'avec le niveau du *C.E.C.R.L.* qui y correspond ? Autant de questions auxquelles nous tenterons de fournir des réponses dans les lignes qui suivent.

Acte de langage et morphosyntaxe

On ne voit pas comment une étude qui forme le propos d'orienter l'enseignant dans ses choix pédagogiques pourrait faire abstraction des textes officiels, destinés à fournir le cadre théorique et pratique de l'enseignement/apprentissage du FLE au primaire. Au nombre de deux, ils émanent de la principale des instances pédagogiques de notre pays, qui n'est autre que l'Institut pédagogique (rattaché au Ministère de l'Éducation nationale). Plus précisément, on compte :

a. *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού Σχολείου* [Programme d'études pour l'enseignement/apprentissage du français en 5e et 6e années de primaire[2]], document d'une dizaine de pages qui, en réalité, ne fait que reprendre mot pour mot : *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στα 210 πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία (Ε΄ και Στ΄*

2. Les documents en question étant – malheureusement à notre sens – rédigés à quelques termes près en grec moderne, nous nous sommes vus obligés de procéder à une traduction, non pas littérale mais autant que faire se peut fidèle, aussi bien des titres que des quelques points rassemblés ci-après, où il est fait mention de « compétence morphosyntaxique ». Ils sont tous téléchargeables gracieusement sur le site de l'Institut pédagogique (se reporter aux entrées suivantes des *Références bibliographiques :* ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ [INSTITUT PÉDAGOGIQUE] pour le premier, seul à ne pas être signé ; ΚΑΓΚΑ Ε. [KAGKA E.] pour les deux autres).

Τάξεις) [Consignes pour l'enseignement/apprentissage du français au sein des 210 établissements d'accueil du projet-pilote mis en place en 2005-06].

b. *Διδακτικές Σειρές* [Liste des manuels agréés pour l'enseignement/ apprentissage du français au primaire].

Les références explicites au développement d'une compétence grammaticale *stricto sensu* chez le jeune apprenant se restreignent, dans le premier de ces documents, aux brèves remarques que voici.

- Au chapitre « Objectifs spécifiques » (p. 1) :

> Les cours visent […] au développement chez l'élève de compétences phonologiques, lexicales et *morphosyntaxiques*[3], compatibles avec un degré simple de réception/production, en vue d'une acquisition progressive de compétences communicatives.

- Au chapitre « Objectifs » (p. 5-6) :

> Les élèves développeront des *compétences morphosyntaxiques* dans le cadre d'un processus d'élaboration d'une capacité de communication, au cours duquel ils seront appelés à découvrir progressivement et à réutiliser des phénomènes morpho-syntaxiques s'inscrivant dans des situations de communication familières.

- Au chapitre « Activités proposées à titre indicatif » (*loc. cit.*) :

> Le développement de *compétences morphosyntaxiques* ne constitue pas une fin en soi. Au moyen d'activités ludiques, on visera à la familiarisation progressive de l'élève avec les phénomènes morphosyntaxiques ainsi qu'à un usage de ceux-ci qui se donne pour objectif la réception/production d'écrit ou d'oral simple.

- Au chapitre « Évaluation des acquis de l'élève » (p. 9) :

> L'évaluation des acquis de l'élève s'effectue à travers l'observation systématique de sa participation active au cours, de son activité globale au sein de l'établissement, des efforts qu'il fournit, de l'intérêt dont il fait preuve, des initiatives qu'il prend, des progrès qu'il fait, du degré de collaboration et de communication. C'est ainsi que l'on évalue la capacité de réception et de (re)production de l'écrit ou de l'oral, le degré d'appropriation du vocabulaire et des *phénomènes morphosyntaxiques*.

Force est de constater que ces remarques et suggestions en matière de grammaire/morphosyntaxe sont toutes concises, sinon fugitives, et qu'elles consistent le plus souvent dans une mise en garde – plutôt aléatoire, elle aussi – contre les abus.

En revanche s'observe un petit effort de concrétisation en termes de contenus plus étroitement linguistiques à travers l'énumération des différents actes de langage («γλωσσικές πράξεις» dans le texte grec) sur lesquels devrait se concentrer un cours de FLE dans les deux dernières classes du primaire. Reste que les éléments retenus se bornent au strict minimum – ne serait-ce

3. C'est nous qui soulignons.

que par rapport aux contenus qu'intègrent la quasi-totalité des manuels agréés :

- Saluer - se présenter
- Saluer - présenter quelqu'un
- Entrer en contact
- Demander son nom à quelqu'un
- Demander quelqu'un, demander quelque chose
- Donner des renseignements personnels
- Identifier / décrire quelqu'un
- Identifier / décrire quelque chose
- Accepter / refuser
- Indiquer une quantité
- Appeler / répondre au téléphone
- S'excuser / excuser / Ne pas excuser
- Souhaiter à d'autres
- Être d'accord / désaccord [*sic*]

(*Ibid.,* p. 3-4.)

Il est en outre stipulé qu'ils devraient faire l'objet d'une exploitation qui tienne compte de la classe (5e ou 6e année), l'accent étant mis dans tous les cas sur une approche à caractère ludique[4] et créatif du système de la langue. À noter, enfin, qu'ils apparaissent comme le prolongement d'une liste de « champs thématiques », qu'ils sont destinés à concrétiser :

1. Προσωπικά / ατομικά στοιχεία (identification et caractérisation personnelles)
2. Χαιρετισμοί (salutations, formules de politesse)
3. Προτιμήσεις (goûts et préférences)
4. Χρώματα (couleurs)
5. Αριθμοί (nombres)
6. Χρόνος / ώρα (indiquer l'heure et les moments de la journée)
7. Οι ημέρες της εβδομάδας, οι μήνες του έτους, οι τέσσερις εποχές (les jours de la semaine, les mois, les saisons)
8. Ποσότητα (indiquer une quantité)
9. Τα μέρη του σώματος (les parties du corps)
10. Η οικογένεια και οι φίλοι (la famille et les amis)
11. Ζώα και φυτά (απλά είδη) (les animaux et les plantes)
12. Χώρος (προσανατολισμός, πόλη, χωριό, εξοχή, βουνό, θάλασσα) (indiquer un chemin, la ville, le village, la campagne, la montagne, la mer)
13. Μέσα μεταφοράς (moyens de transport)
14. Παιχνίδια, αθλήματα, αναψυχή (jeux, sports et loisirs)
15. Διατροφή (les aliments, les repas)

4. Nous retrouvons là un des concepts particulièrement prisés par les méthodologies d'enseignement du FLE aux enfants (dont l'intéressant « modèle méthodologique fictionnel et ludique » de B. Mallet, cité dans Cuq et Gruca, 2003 : 318), qu'il ne nous appartient pas d'étudier ici en détail. Pour une typologie des activités ainsi que de plus amples références bibliographiques sur la question, nous renvoyons une fois pour toutes à Cuq et Gruca (2003 : 416-418).

16. Κατοικία (domicile)
17. Κοινωνική δραστηριότητα / εθιμοτυπική και κοινωνική συμπεριφορά (savoir-vivre), εορτές και επέτειοι (fêtes de l'année, anniversaires)
18. Εξοικείωση με απλά πολιτισμικά στοιχεία, χαρακτηριστικά και δεδομένα (culture)[5]

(*Ibid.,* p. 2-3.)

Il nous semble qu'une mise au point s'impose. Rappelons brièvement que le concept d'acte de langage, qui, *grosso modo,* « désigne l'interprétation de l'acte accompli par une forme de phrase » (Arrivé *et al.,* 1986 : 31), remonte à la philosophie (Portine, 2001 : 93) avant d'être exploité fructueusement par les sciences du langage – notamment la pragmatique, qui, comme le laisse entendre son étymon (gr. *πράγμα :* « action »), s'attache à étudier les liens entre langage et action. Plus précisément, c'est aux « philosophes d'Oxford » – à la tête de qui on retrouve Austin avec son célèbre ouvrage *How to do Things with Words* paru en 1962 et traduit en français sous le titre *Quand dire, c'est faire* en 1970 – que l'on doit une première formulation de la théorie des actes de langage, révisée plus tard (1969) par Searle dans ses *Speech Acts,* traduits en français (1972) par les termes *actes de langage* et non pas *de parole.* Cette dernière variante serait en effet propre à « désigner toute sorte de prise de parole » ainsi que l'observe fort à propos Portine (2001 : 95), à la suite de la critique du terme par Ducrot (1972 : 7) dans sa préface à l'ouvrage de Searle. Il n'en est pas moins vrai que la didactique des langues/cultures étrangères sera prompte à adopter, tentant ainsi de monter en épingle la dimension communicative du message, la variante *acte de parole* – entre-temps assez usitée chez les linguistes – en en faisant « *l'unité de base autour de laquelle s'articule l'analyse des contenus* » dans les termes mêmes de Galisson (1980 : 23).

Or, dans les pratiques de la classe de langue, le rendement de cette notion si précieuse à l'approche communicative fut souvent mis en question[6], son application effective se heurtant avant tout aux habitudes tant des enseignants que des apprenants. Portine (1983 : 113) lui reproche plus exactement son inadaptation au travail centré sur l'écrit ou à l'enseignement de la grammaire, qui nous intéresse tout particulièrement ici. Malgré tout, les actes de langage continuent de trouver leur place non seulement dans des textes officiels tenant lieu de programmes, mais encore dans la quasi-totalité des guides pédagogiques accompagnant les manuels de FLE, où les auteurs ont de plus en plus tendance récemment à les rassembler sous des dénominations moins

5. Ce n'est plus nous qui traduisons ; nous ne faisons que citer cette fois-ci, les éléments en question étant – à côté des actes de langage dont il est fait mention plus haut – seuls à faire leur apparition en français dans le texte du *Programme.*
6. Se reporter à Calliabetsou-Coraca (1995 : 300-301) pour une synthèse des réserves émises à ce sujet.

contraignantes, telles que *contenus/objectifs communicatifs* ou, conformément à l'appareil terminologique du *C.E.C.R.L., fonctions de communication ;* la plupart du temps, ils les font même suivre de repères structuraux et lexicaux précis, censés matérialiser – non exhaustivement bien entendu – les « actes » concernés, en vue de guider dans sa tâche l'enseignant, qu'une simple énumération de telles unités risquerait fort de dérouter[7]. D'ailleurs, « la réalisation langagière de ces actes est […] prévue dans la forme même de la phrase : ainsi, il y a une morpho-syntaxe de l'ordre (impératif, *que* + subjonctif, etc.) ou de l'interrogation (place du sujet, usage de *est-ce que,* etc.) » explique judicieusement Soutet (2001 : 167). S'y reconnaît donc la nécessité, pour l'enseignant désireux de voir réaliser efficacement ces « actes » par son public d'apprenants, d'être à même de s'apercevoir à tout moment de leur teneur langagière, de savoir aisément les *expliciter* en termes linguistiques, afin de pouvoir par la suite les travailler *implicitement* avec les apprenants.

Nous nous expliquons. La grammaire et son exploitation didactique, en contexte tout aussi alloglotte qu'homoglotte, ont fait couler tellement d'encre ces dernières années – mieux décennies – qu'il ne nous semble pas vraiment pertinent de nous étendre trop, dans une étude aux contours très strictement délimités, sur les enjeux multiples que comporte son intégration en classe de langue. Nous retrouverons d'excellentes synthèses d'abord dans Besse et Porquier (1984), puis dans Germain et Séguin (1998), ouvrages de base auxquels nous renvoyons d'emblée. Nous nous contenterons de signaler tout simplement que le problème vient le plus souvent de ce que l'on pourrait considérer comme un attachement quelque peu excessif des enseignants de FLE à la grammaire, sorte de penchant dont ils témoignent pour cette discipline, à l'enseignement/apprentissage de laquelle certains vont même – de moins en moins fréquemment de nos jours, notons-le – jusqu'à assimiler l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. C'est ainsi que la grammaire finit par devenir une espèce de « fin en soi », ce contre quoi met en garde le *Programme* aussi (voir *supra*). La tendance inhérente à cette pratique est à faire de la grammaire explicitement et en dehors de toute tentative de contextualisation ou de justification communicative/fonctionnelle de la tâche à accomplir, bref, suivant les impératifs de la démarche dite *sémasiologique,* qui consiste à se fixer pour point de départ les formes linguistiques (ou signifiants) afin d'accéder par la suite aux notions (ou signifiés) des signes concernés (Galisson, 1980 : 21). Encore est-ce là une attitude déconcertante,

7. Germain et Séguin (1998 : 117) observent que, de cette façon, « l'accent est mis sur le message […], sans que ne soient négligées pour autant les formes linguistiques nécessaires pour la réalisation de ces fonctions. Le point de départ n'est pas grammatical mais fonctionnel car ce sont les formes grammaticales qui viennent se greffer sur les fonctions langagières, et non l'inverse. »

aux effets fort douteux[8] *a fortiori* lors des premières étapes de l'apprentissage, dont les classes de langue du primaire, par excellence celles de la sensibilisation au système de la langue par le truchement du ludique et du visuel.

Pistes d'exploitation

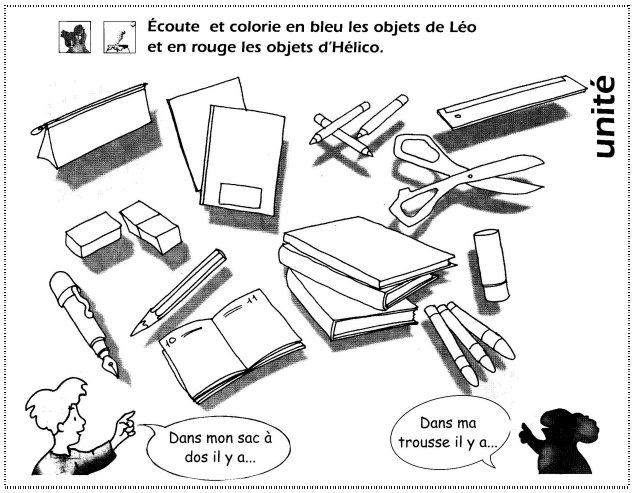
L'approche des faits morphosyntaxiques indispensables au développement de la compétence grammaticale gagnerait, à coup sûr, à être résolument *inductive,* c'est-à-dire à procéder des exemples à la découverte intuitive, par l'apprenant lui-même, des règles (Calliabetsou-Coraca, 1995 : 44), mieux des mécanismes de fonctionnement de la langue, la formulation explicite de « règles », nécessairement tributaire d'une certaine terminologie méta-linguistique, étant à exclure à ce niveau[9]. Cela va de pair avec la démarche *onomasiologique* (l'inverse de celle dite *sémasiologique* – cf. *supra*) qu'il importe d'adopter dans l'acte d'enseigner, le tout dans un souci de prudence et de discrétion, qui ne cessera d'accorder la première place au jeu, à l'image, à l'implication personnelle, enfin, à une motivation effective du jeune élève. Les activités susceptibles de soutenir efficacement une telle conception méthodologique de l'enseignement grammatical – bien plus appropriée, paraît-il, à l'apprentissage qu'à l'acquisition (Besse et Porquier, 1984 : 86)[10] – fourmillent dans la quasi-totalité des manuels agréés pour l'introduction du FLE dans le primaire ; en voici, à titre d'échantillon, quelques-unes qui

8. En effet, « les recherches empiriques montrent qu'un accent mis exclusivement sur la précision et sur la pratique de formes linguistiques particulières, en début d'apprentissage, ne conduit pas nécessairement à une utilisation éventuelle correcte de ces formes grammaticales » (Germain et Séguin, 1998 : 148).

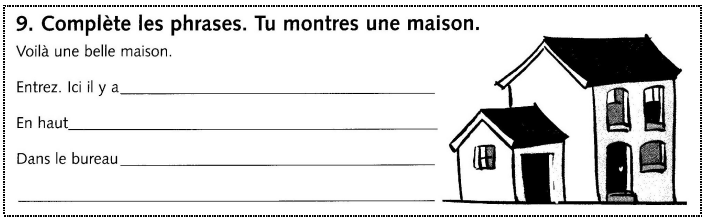
9. Entendons-nous sur ce point subtil : ce qui est à exclure au niveau en question dans la perspective qui est la nôtre, c'est bien un métalangage poussé, affectant un caractère de terminologie, et non pas ce que Cicurel (1985 : 24) appelle « *un discours métalinguistique non spécialisé* comportant des termes comme *dire, comprendre, répéter,* etc. », particulièrement utile à la communication entre les membres du groupe-classe. On ne manquera pas, au reste, de souligner avec cette même analyste que le rejet de la dimension métalinguistique « équivaut à occulter l'objet essentiel de la communication dans la classe qui consiste à communiquer à propos de la langue-cible » (*ibid. :* 27). Pour plus de détails sur l'usage à faire du métalangage en classe de FLE, on consultera avec fruit les p. 112-117 de l'ouvrage cité de F. Cicurel, ainsi que Besse et Porquier (1984 : 102-115).

10. Encore que cette dichotomie ait vivement été contestée au nom du rapport de complémentarité que semblent entretenir en fait ses éléments constitutifs ; pour une synthèse des critiques dont elle a fait l'objet, voir Cuq et Gruca (2003 : 110-111).

relèvent d'un même acte de langage /décrire/, l'un des peu nombreux retenus dans la liste du *Programme :*



(Bossus et Bouard, 2000 : 27)

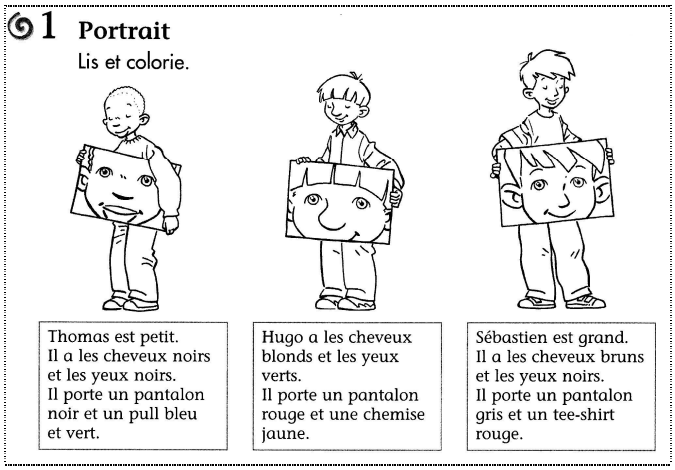


(Steevens et Tant, [s.d.] : 35)

Pouvant se prêter à une exploitation de ce que Calliabetsou-Coraca (1995 : 34, 252-253) appellerait le « micro-acte de parole » ou « micro-événement de communication »[11] /décrire quelque chose/, les deux activités ci-dessus, plutôt simples tant dans leur conception que dans leur exécution, permettent de mettre en œuvre l'appropriation de mécanismes morphosyntaxiques du type : déterminants (défini/indéfini, possessif, numéral), adjectif qualificatif, présentatifs, tours unipersonnels, impératif et marqueurs spatiaux, si l'on s'en tient aux seuls points saillants. Elles se lient et à la fois s'opposent légèrement sur le plan pragmatique à la suivante, le « micro-acte de parole » que celle-ci se trouve matérialiser – au moyen de mécanismes morphosyntaxiques tels que la

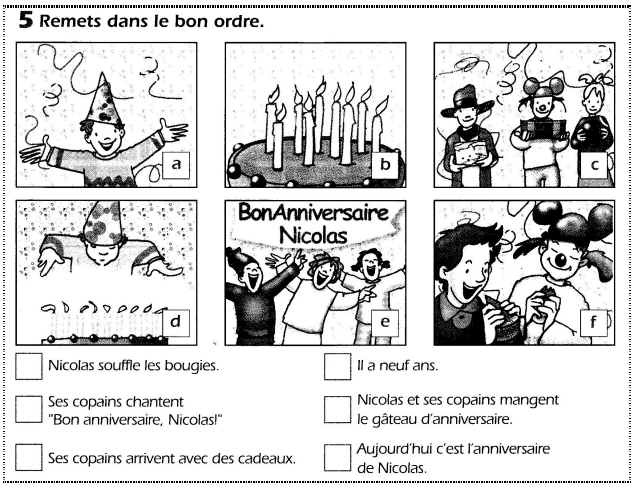
11. On veillera à ne pas confondre la distinction du *C.E.C.R.L.* entre « micro- » et « macro-fonction » (2001 : 98) avec celle de Calliabetsou-Coraca entre « micro- » et « macro-acte de parole / événement de communication ». Cette dernière paraît, de fait, recouper la seule « micro-fonction » du *C.E.C.R.L.*

flexion de verbes courants (*être, avoir,* en *-er*) à la personne 3, les déterminants (articles défini et indéfini), l'adjectif qualificatif et sa variation en genre et en nombre, entre autres – étant /décrire quelqu'un/ :

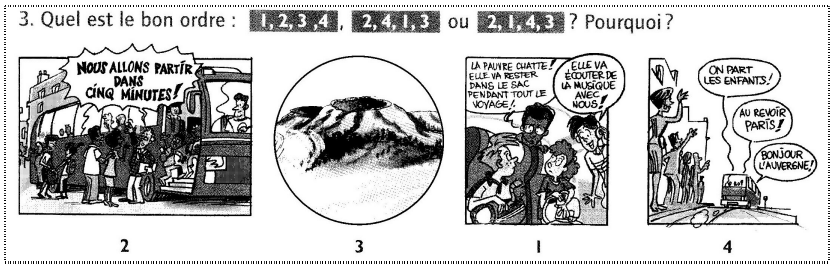


(Poletti et Paccagnino, 2003a : 27)

Il ne serait peut-être pas sans intérêt de mentionner nombre d'autres activités destinées à l'exploitation d'actes de langage qui, en dépit de leur incorporation dans les contenus des différents manuels agréés et de leur parfaite adéquation à la classe de FLE dont il est ici question, font bel et bien défaut aux inventaires officiels. Les deux premières, tirées de manuels de niveau 1, s'appliquent à déclencher un travail d'initiation à des actes de langage comme /raconter/ et /faire des projets/ respectivement :

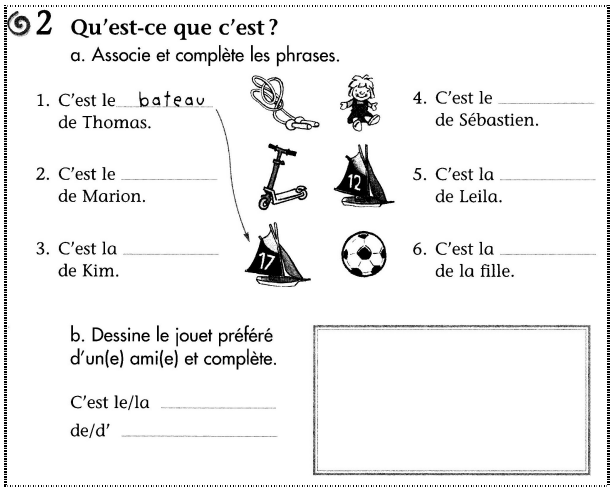


(Bossus et Bouard, 2000 : 46)



(Meyer-Dreux *et al.,* 2003 : 61)

Outre les multiples points morphosyntaxiques auxquels on se verra contraint de toucher d'une façon ou d'une autre (présent de narration avec possibilité de transposition au passé composé dans la première, futur périphrastique dans la deuxième, pour nous limiter aux évidences), notons l'importante dimension pragmatique de ces activités en ce sens qu'elles invitent toutes deux à « mettre dans le bon ordre » une série d'événements, autrement dit à assurer au discours une cohérence minimale requérant le maniement des articulateurs du récit simple (*d'abord, ensuite, puis, enfin*). Tout aussi absent – quoique fondamental – de la liste du *Programme,* l'acte de langage /exprimer l'appartenance/ n'en paraît pas moins saillant à côté des autres (/demander quelque chose/, /identifier quelque chose/) que sert l'activité ci-dessous en introduisant quantité d'éléments morphosyntaxiques de base (forme renforcée du pronom interrogatif régime direct référant au non-animé, présentatif *c'est,* groupe prépositionnel *de* + nom, substituable au déterminant possessif, etc.) :



(Poletti et Paccagnino, 2003a : 13)

Terminons notre parcours dans les manuels par l'activité suivante, dont le contenu fonctionnel, résidant dans l'expression des goûts et des préférences, est explicitement prévu dans l'inventaire des champs thématiques que dresse – plus ou moins arbitrairement, semble-t-il, en définitive – le *Programme,* mais curieusement non pas dans celui, subséquent, des actes de langage propres à valoriser linguistiquement les champs thématiques en question :

(Poletti et Paccagnino, 2003b : 25)

Inutile de trop s'étendre sur ce qui, au point de vue morphosyntaxique, ne fait que sauter aux yeux : constructions infinitives à support verbal fléchi.

S'inscrivant dans une perspective d'exploitation d'actes de langage ou, plus généralement, de « fonctions de communication » de types divers, toutes ces activités permettent de travailler implicitement, que ce soit oralement ou par écrit[12], une gamme parfois étendue de faits morphosyntaxiques en vue d'une sensibilisation avantageuse du jeune apprenant aux multiples finesses propres au système linguistique du français moderne. Ainsi répondent-elles à la nécessité de toujours « articuler méthodologiquement un enseignement relativement formel de la langue (de ses régularités morpho-syntaxiques) à un enseignement de ses conditions pragmatiques d'emploi, sans qu'on puisse réduire l'un à l'autre », que signalent Besse et Porquier (1984 : 158), et corroborent Germain et Séguin (1998 : 150) :

> D'après la plupart des recherches empiriques sur la question [sens/forme], c'est l'enseignement centré sur le sens (dans le cadre d'activités de communication), mais

12. Prévu par les consignes, le recours au code écrit devrait pourtant rester prudent, tout au moins en première année, où l'on privilégiera les activités orales à l'aspect ludique, participant d'un cadre de communication forcément *in præsentia,* bien plus propice au type de classe qui nous intéresse. Les tâches imposant la production de l'écrit, quant à elles, devraient être proposées à dose homéopathique, et être en tout cas exclusives d'exercices dénués d'ancrage communicatif.

> qui permet en même temps de mettre l'accent sur les formes grammaticales dans des contextes signifiants, qui réussit le mieux[13].

Il suffit, pour cela, que l'enseignant soit parfaitement en mesure de se rendre compte de « l'envergure » morphosyntaxique de l'activité après en avoir déterminé le statut fonctionnel (en termes d'actes de langage/parole ou d'objectifs communicatifs), ce qui implique une bonne familiarisation avec les outils des sciences du langage actuelles, notamment les concepts fondamentaux de la linguistique (française et générale), le métalangage et, évidemment, les stratégies conformes aux apports de la recherche en didactique des langues/cultures étrangères[14].

Pour un développement « rationnel » de la compétence grammaticale

Cela dit, à quoi exactement devrait-on s'en tenir en matière de morphosyntaxe au sein de classes d'initiation, à faible volume horaire ? C'est là une question que tout enseignant destiné à animer des classes de FLE au primaire s'empresse sans doute de poser, et pour cause. Malheureusement, les documents de référence sont tous exempts de précisions sur ce point délicat : le texte du *C.E.C.R.L.,* pas plus que celui du *Programme* cité plus haut, ne s'avère éclairant pour l'enseignant. C'est uniquement à propos de la correction grammaticale que le premier des deux documents se contente de requérir pour le niveau A1 – dont nous serions tentés de rapprocher les deux années de FLE spécifiques au primaire grec – « un contrôle limité de structures syntaxiques et de formes grammaticales simples appartenant à un répertoire mémorisé » (2001 : 90), sans une indication quelconque de contenus précis censés y correspondre.

Se pose donc impérativement la question des choix à opérer, ce à quoi nous avons été particulièrement sensibles afin de seconder l'enseignant en quête de repères. Notre proposition de « programme morphosyntaxique » (tableau en appendice, p. 122), qui en résulte, s'inspire des orientations esquissées dans les textes de référence, et tient compte du matériau grammatical qu'intègrent la plupart des manuels de la liste officielle. Conçue et élaborée dans l'esprit d'une correspondance approximative avec les

13. Cf. Calliabetsou-Coraca (1995 : 252-257), dont l'intéressante proposition terminologique de « grammaire sociolinguistique » / « grammaire linguistique » reflète cette même vision, intrinsèquement bipolaire mais tout aussi unificatrice à la fois, à propos de la pratique grammaticale en classe de langue.

14. Outil incontournable en son genre, l'ouvrage de G.-D. de Salins (1996) conjugue la richesse d'un savoir grammatical en prise sur la linguistique avec celle d'un savoir-faire pédagogiquement pertinent pour la classe de FLE, de tous niveaux.

prescriptions régissant le niveau A1 du *C.E.C.R.L.,* elle recense – à l'aide de la nomenclature traditionnelle, de loin la plus accessible au non-spécialiste – un certain nombre de faits morphosyntaxiques qu'il serait, selon nous, légitime d'aborder d'une manière ou d'une autre dans les classes de FLE du primaire, première et deuxième années confondues (à l'issue desquelles le niveau atteint devrait normalement rejoindre celui de A1, au moins dans ses grandes lignes). Pour la répartition graduée de ces contenus, que nous nous gardons de suggérer, il y a lieu de s'en remettre aux différents manuels, où le principe de la progression dite « en spirale » (ou « cyclique »), très largement exploité par les communicativistes (Germain et Séguin, 1998 : 122-123), fait toujours l'unanimité. Permettant, en effet, de reprendre, affiner et finalement mieux faire assimiler les points retenus, il se révèle la plupart du temps rentable dans les démarches d'appropriation de faits de langue, d'autant plus que celles-ci se réclament de ce qu'il est convenu d'appeler en didactique des langues/cultures « l'approche communicative ».

À noter, pour finir, que nous avons pris le parti de demeurer réalistes dans nos suggestions, en faisant abstraction des contenus qui risqueraient de s'adapter mal à la spécificité d'une classe de FLE telle que la prévoit le cursus du primaire en Grèce ; et ce, en dépit de l'intégration de contenus de cet ordre dans l'un ou l'autre des manuels agréés[15]. Toujours est-il que ces propositions, faites à titre purement indicatif, n'engagent personne que leurs concepteurs, et qu'il incombe à l'enseignant de fixer ses priorités et son rythme de travail dans un souci de modération qui ne laissera pas de tenir compte des particularités de son public de jeunes apprenants.

Au terme de notre topo sur l'hypothèse d'un certain développement de la compétence grammaticale chez les jeunes apprenants du primaire grec, il importe de rappeler le rôle primordial que les textes officiels, de stricte obédience « communicativiste », assignent au concept d'acte de langage, noyau de l'activité langagière de toute sorte. Forts de ce constat, nous nous sommes tournés vers le matériel didactique mis à la disposition de l'enseignant en poste au primaire, où nous avons découvert, à notre surprise, une richesse et une variété dans les contenus, telles qu'elles dépassent de beaucoup les consignes des instances pédagogiques. On pourrait, à cet égard, regretter que ces dernières ne fassent que se borner au strict minimum dans leur *Programme,* donnant ainsi l'impression de ne pas prendre effectivement en

15. Ainsi l'imparfait de l'indicatif ou le présent du subjonctif, respectivement dans les unités 8 et 9 de *Grenadine 2* (Poletti et Paccagnino, 2003b), dont on pourrait dispenser les jeunes élèves du primaire.

considération la teneur des outils qu'elles ont, à elles seules, sélectionnés et inclus dans leurs inventaires de « manuels agréés ».

C'est justement au sein de ces outils précis que nous avons puisé des échantillons d'activités susceptibles de fournir le prétexte à un travail exploitant en amont la dimension fonctionnelle du code à faire acquérir, en aval sa dimension formelle, qu'il ne convient surtout pas de négliger, à notre sens, dès les toutes premières étapes de l'enseignement/apprentissage du FLE, à la condition de ce faire à bon escient ; à savoir *primo* sur la base d'un programme – pour nous rappeler un point crucial de notre titre – « rationnel » en ce sens qu'il reflète les besoins réels d'une classe de sensibilisation à la langue/culture étrangère ; et *secundo* dans les limites d'une approche qui évitera à l'élève de se voir accumuler des connaissances grammaticales en dehors de cadre situationnel dans lequel il puisse les valoriser et mieux se rendre compte de leur finalité communicative. Du reste, il serait fort à craindre, à en croire Moutzouri-Manoussou et Proscolli (2005 : 212) faisant état de recherches diverses, que l'élève n'appréhende d'autant plus difficilement la grammaire qu'il est avancé en âge. Aussi une éventuelle tentative d'exclusion de la composante grammaticale d'un projet d'appropriation linguistique ne ressortirait-elle nullement au bon sens, érudition didactique à l'appui : nous nous en tiendrons, à titre indicatif, à une conclusion significative de Germain et Séguin (1998 : 132) qui, évoquant l'infirmation claire et nette, par de nombreuses recherches, de l'hypothèse de Krashen sur les risques auxquels l'enseignement des formes exposerait l'épanouissement communicatif du sujet apprenant, avancent que « tout plaide en faveur du recours à un enseignement systématique de la grammaire en classe de L2. »

Pour notre part, nous serions tentés de renchérir : eu égard aux résultats plus que décevants[16] de nos étudiants, formés dans leur immense majorité – sinon totalité – selon les impératifs « communicativistes », nous ne saurions que trop préconiser une véritable réhabilitation de l'enseignement grammatical en classe de langue vivante, dans le sens d'un renforcement fécond qui invitera l'apprenant à une réflexion tout à fait formatrice sur le langage, et qui, si besoin est, ne fera pas l'économie du formalisme explicite, voire le requerra aux niveaux avancés se réclamant de « perfectionnement linguistique ».

16. Cuq (1996 : 103) nous rejoint parfaitement en cela : « l'idée […] qu'on peut se passer totalement de formalisation grammaticale (méthodologie communicative et grammaire notionnelle) se heurte à des constatations fortes d'insuffisance de résultats ».

Références bibliographiques

- ARRIVÉ M. *et al.,* 1986, *La Grammaire d'aujourd'hui. Guide alphabétique de linguistique française,* Paris, Flammarion.
- AUSTIN J. L., 1970, *Quand dire, c'est faire. How to do Things with Words,* intr., trad. et comm. par G. Lane, Paris, Éditions du Seuil, (L'ordre philosophique), trad. de *How to do Things with Words,* London, Oxford University Press, 1962.
- BESSE H. et PORQUIER R., 1984, *Grammaires et didactique des langues,* Paris, Hatier/CRÉDIF, (Langues et apprentissage des langues).
- CALLIABETSOU-CORACA P., 1995, *La Didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique,* Athènes, Eiffel.
- CICUREL F., 1985, *Parole sur Parole ou le métalangage dans la classe de langue,* Paris, CLE International, (Didactique des langues étrangères).
- CONSEIL DE L'EUROPE / Division des Politiques linguistiques (Strasbourg), 2001, *Un Cadre européen commun de référence pour les langues. Apprendre, enseigner, évaluer,* trad. par S. Lieutaud, Paris, Didier.
- CUQ J.-P., 1996, *Une Introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère,* Paris, Didier/Hatier, (Didactique du français).
- CUQ J.-P. et GRUCA I., 2003, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde,* Grenoble, P.U.G., (FLE).
- DUCROT O., 1972, « De Saussure à la philosophie du langage », préf. *in* SEARLE J. R., 1972, *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage,* Paris, Hermann, (Savoir), p. 7-34.
- ELUERD R., 2004, *Grammaire descriptive de la langue française,* 2e éd., Paris, A. Colin, (Fac. Linguistique).
- GALISSON R., 1980, *D'hier à aujourd'hui, la didactique générale des langues étrangères. Du structuralisme au fonctionnalisme,* Paris, CLE International, (Didactique des langues étrangères).
- GERMAIN C. et SÉGUIN H., 1998, *Le Point sur la grammaire,* 2e éd., Paris, CLE International, (Didactique des langues étrangères).
- GERMAIN C., 2001, « La didactique des langues : une autonomie en devenir », *in* BOUQUET S. (dir.), *Le Français dans le monde. Recherches et applications* « Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones », n° spécial (juillet), p. 13-23.
- PORTINE H., 1983, « Parler à… ou la pragmatique », *Le Français dans le monde,* n° 180 (octobre), p. 110-113.

- PORTINE H., 2001, « Des actes de langage à l'activité langagière et cognitive. Grammaire et action en didactique des langues », *in* BOUQUET S. (dir.), *Le Français dans le monde. Recherches et applications* « Théories linguistiques et enseignement du français aux non francophones », n° spécial (juillet), p. 91-105.
- SALINS G.-D. de, 1996, *Grammaire pour l'enseignement/apprentissage du FLE,* Paris, Didier/Hatier, (Didactique du français).
- SEARLE J. R., 1972, *Les Actes de langage. Essai de philosophie du langage,* trad. par H. Pauchard, préf. d'O. Ducrot, Paris, Hermann, (Savoir), trad. de *Speech Acts,* London, Cambridge University Press, 1969.
- SOUTET O., 2001, *Linguistique,* 3e éd., Paris, P.U.F., (Premier Cycle).
- ΚΑΓΚΑ Ε. [KAGKA E.], *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Γαλλικής Γλώσσας στα 210 πιλοτικά Δημοτικά Σχολεία (Ε΄ και Στ΄ Τάξεις)* [Consignes pour l'enseignement/apprentissage du français au sein des 210 établissements d'accueil du projet-pilote mis en place en 2005-06] / [en ligne], Athènes, Institut pédagogique, [consulté le 1er octobre 2006], disponible sur : <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/languages/french/Odigies_didaskalias_Gallikis_Glossas_Dimotikou.doc>
- ΚΑΓΚΑ Ε. [KAGKA E.], *Διδακτικές Σειρές* [Liste des manuels agréés pour l'enseignement/apprentissage du français au primaire] / [en ligne], Athènes, Institut pédagogique, [consulté le 1er octobre 2006], disponible sur : <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/languages/french/egekrimenes_didakt_seires_Gallika.doc>
- ΜΟΥΤΖΟΥΡΗ-ΜΑΝΟΥΣΟΥ Ε. & ΠΡΟΣΚΟΛΛΗ Α. [MOUTZOURI-MANOUSSOU E. et PROSCOLLI A.], 2005, *Τα μονοπάτια της μάθησης. Εφαρμογές στην εκπαιδευτική πράξη* [Les chemins de l'apprentissage. Applications à l'acte d'enseigner], Αθήνα [Athènes], Πατάκης [Patakis].
- ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ [INSTITUT PÉDAGOGIQUE], *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού Σχολείου* [Programme d'études pour l'enseignement/apprentissage du français en 5e et 6e années de primaire] / [en ligne], Athènes, Institut pédagogique, [consulté le 1er octobre 2006], disponible sur : <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/languages/french/APS_Gallikis_Glossas_Dimotikou.doc>

Les activités citées furent puisées dans les manuels suivants :

- BOSSUS R. et BOUARD C., 2000, *Hélico et ses copains. Méthode de français, niveau 1,* Paris, P. Bordas et Fils / Recanati, ELI.

- MEYER-DREUX S. *et al.,* 2003, *Fluo 1. Méthode de français. Livre de l'élève,* Paris, CLE International.
- POLETTI M.-L. et PACCAGNINO C., 2003a, *Grenadine 1. Méthode de français. Cahier d'activités,* Paris, Hachette.
- POLETTI M.-L. et PACCAGNINO C., 2003b, *Grenadine 2. Méthode de français. Livre de l'élève,* Paris, Hachette.
- STEEVENS J. P. et TANT E., [s.d.], *Bonjour les enfants 1. Méthode de français. Cahier d'exercices,* Brugge, die Keure.

Appendice

Quels contenus morphosyntaxiques pour les cours de FLE au primaire ?

CONTENUS						
Déterminants	**Noms et adjectifs**	**Pronoms**	**Constructions verbales**	**Interrogation et négation**	**Adverbes et prépositions**	**Structures simples et complexes / Relations logiques**
- Articles défini (y compris les formes contractées), indéfini et partitif. - Déterminants démonstratifs, possessifs, interrogatifs/ exclamatifs et numéraux (cardinaux).	- Le genre et le nombre des noms (propres et communs). - Accord de l'adjectif qualificatif en genre et en nombre. - Adjectif numéral ordinal[1].	- Personnels sujets (y compris l'« indéfini » *on*), réfléchis/réciproques (sensibilisation) et toniques. - Interrogatifs simples *qui, que, quoi,* et renforcé *qu'est-ce que.* - Indéfinis de la quantité nulle *personne* et *rien.*	- Indicatif : présent et passé composé (auxiliaires *avoir* et *être*). - Impératif présent. - Conditionnel présent de politesse (sensibilisation : *je voudrais*…). - Infinitif présent. - Périphrases verbales : futur proche. - Forme pronominale. - Tours unipersonnels (sensibilisation : *il faut*…). - Présentatifs (*il y a, c'est/ce sont, voici/voilà*).	- Interrogation directe totale (par intonation, *est-ce que* et inversion simple : *veux-tu*…) et partielle (déterminant *quel ;* pronoms *qui, que, quoi, qu'est-ce que ;* adverbes). - Négation totale (*ne… pas*) et partielle (*ne… personne/rien/ jamais*). - *De,* forme réduite de l'article en construction négative. - Interronégative à réponse *si.*	- Adverbes de quantité les plus courants. - Adverbes interrogatifs et négatifs les plus courants (voir ci-contre). - Marqueurs spatiotemporels les plus courants. - *Pour,* introducteur d'infinitifs à valeur finale.	- Construction de la phrase simple. - Coordination explicite par *et, ou, mais.* - Subordination : uniquement les causales en *parce que.* * * * - Sensibilisation aux rapports de cause (*parce que*), conséquence (*alors*), but (*pour*) et opposition (*mais*). - Articulation logique du récit (*d'abord, ensuite, puis, enfin*)[2].

1. Dans un souci de rigueur terminologique – qu'avait quelque peu écarté la commodité de la présentation ayant présidé à la version du tableau distribuée au public de notre intervention –, nous distinguons ici ce que nous avions regroupé sous une même étiquette de « déterminants numéraux » – à l'instar, au demeurant, de sérieux ouvrages grammaticaux dont, entre autres, celui d'Eluerd (2004 : 56-57).

2. Dépassant par là le niveau de la phrase pour atteindre celui du discours, on se trouve aborder la compétence pragmatique, qui, au dire du *C.E.C.R.L.* (2001 : 98), devrait se réduire à l'usage des seuls éléments *et, alors* au niveau A1. Il y aurait cependant lieu, à notre sens, d'en étoffer un tout petit peu le contenu en introduisant ces facteurs élémentaires pour l'articulation du récit simple, activité particulièrement profitable aux jeunes apprenants.

Introduire la littérature de jeunesse dans une classe de FLE du primaire

Marie-Christine ANASTASSIADI
Université d'Athènes

La littérature de jeunesse est devenue aujourd'hui une littérature à part entière, capable de passionner, émouvoir, captiver ses lecteurs. Elle n'est plus considérée comme une solution provisoire, une étape intermédiaire qui sert à faire patienter les lecteurs en herbe. Elle a produit des œuvres classiques et a acquis ses lettres de noblesse, grâce aux auteurs pour adultes qui se sont également adressés aux enfants : Marguerite Yourcenar, Michel Tournier, Daniel Pennac, mais aussi de jeunes écrivains : Agnès Desarthe, Anna Gavalda, Florence Seyvos, Guillaume Le Touze, pour n'en citer que quelques-uns.

Certes, la production en littérature de jeunesse étant très abondante, elle est aussi très inégale. Trop mièvres ou édulcorées, certaines de ses œuvres cantonnent leur public dans un univers infantile.

La littérature de jeunesse, telle que nous la concevons actuellement, propose des textes simples, mais pas simplets. Elle comporte un large éventail d'ouvrages qui peuvent satisfaire tous les goûts. Allant du conte au roman, en passant par la nouvelle, la poésie ou le théâtre, elle décline tous les genres et s'adresse à toutes les tranches d'âge, de la petite enfance à l'adolescence. Moins didactique et moralisatrice que par le passé, elle écarte les ouvrages qui n'offrent que des réponses attendues et normatives. Les textes qu'elle propose à ses lecteurs prennent en compte les réalités actuelles de la société contemporaine, posent des questions et suscitent des interrogations. Jusqu'aux années 1980 environ, la plupart des livres pour enfants idéalisaient la famille traditionnelle. À l'époque, il était important de décrire un univers stable et sécurisant et de promouvoir des modèles rassurants. La fonction édifiante de la littérature de jeunesse s'efface aujourd'hui, au profit d'une fonction de réflexion avec des ouvrages qui prennent en compte l'instabilité et

l'élargissement de la cellule familiale, le croisement des cultures et l'immigration. Des ouvrages très simples initient les enfants, dès le début de leur scolarité, à l'apprentissage de la citoyenneté. Dans *Des amis de toutes les couleurs* (document 1), Catherine Dolto décrit une situation de plus en plus fréquente dans les écoles actuelles : « maintenant, dans notre classe, il y a des enfants de toutes les nationalités et de toutes les couleurs de peau » et emprunte à l'ethnologie, la géographie, la psychologie, la biologie et la génétique des notions pour expliquer que la couleur de peau nous vient de « toute une foule de gens qui sont notre lignage. Chacun laisse une petite trace dans les cellules de vie sur de minuscules bâtonnets qu'on appelle chromosomes ». Elle en conclut que « toutes les couleurs de peau sont belles : le brun, le blanc, le noir, le jaune, le rose. Chacun peut être fier de la couleur de sa peau. »

Initier tôt les enfants et les adolescents à la littérature signifie leur inculquer une attitude positive vis-à-vis de la lecture et leur permettre d'accéder à la culture du livre (les écrivains, les illustrateurs, les maisons d'édition, la fabrication du livre, etc.). L'école a su tirer profit de la littérature de jeunesse et en a fait un outil pédagogique privilégié pour enseigner les stratégies de lecture qui permettent de comprendre un texte.

Mais qu'en est-il de l'enseignement de la langue étrangère, et notamment du FLE ? La didactique du FLE est généralement plus novatrice que la didactique du FLM. Pourtant, en l'occurrence, elle a très peu exploité les possibilités de la littérature de jeunesse en tant qu'outil pédagogique. Le jeune élève arrive en classe de langue étrangère déjà doté de nombreuses compétences dans le domaine de la lecture : il repère les procédés d'écriture, arrive à identifier la façon dont un récit démarre, fait la part entre l'essentiel et le superflu, sait anticiper et découvrir l'implicite. Il serait intéressant d'essayer de transposer dans l'apprentissage de la langue étrangère ces savoirs déjà acquis. Pour un public de niveau introductif ou intermédiaire, l'album est le type d'ouvrage qui se prête le mieux à une exploitation pédagogique. L'apprenant confronté à un texte nu, sans illustrations, se trouve démuni. Les images d'un album peuvent être des repères précieux qui vont baliser sa lecture.

Les premiers albums datent des années soixante[1] et furent vivement critiqués, à l'époque, car ils s'écartaient des canons de la création à destination des enfants. Depuis, l'album a acquis un véritable statut et tient une place privilégiée dans la production de la littérature de jeunesse.

1. Le premier album est *Max et les Maximonstres* de Maurice Sendak, publié en 1963 aux Etats-Unis.

L'album relève de l'univers de la langue maternelle. Associé à des moments heureux de l'enfance, il a une charge affective particulière. Il peut faire partie du quotidien de l'enfant qui éprouve du bonheur à écouter sa mère ou son père lui lire une histoire à l'heure du coucher. L'album peut être offert en cadeau, ce qui lui donne un caractère précieux. Ces connotations positives peuvent être transposées dans l'enseignement/apprentissage de la langue étrangère. L'utilisation de l'album disposera favorablement le jeune apprenant à l'égard de la nouvelle langue. L'approche affective sera une source de motivation pour découvrir la langue/culture étrangère.

Outre la charge affective, nombreux sont les facteurs qui plaident en faveur de l'introduction de l'album en classe de FLE. Tout d'abord l'image qui constitue l'essentiel des albums. Dans l'album, l'image possède trois fonctions essentielles : descriptive, narrative, esthétique.

- La fonction descriptive permet au jeune lecteur de mieux situer l'action et de recueillir des informations d'ordre spatial et temporel. L'image aide l'enfant à planter le décor et à se mettre dans l'ambiance du texte.
- La fonction narrative aide le lecteur à mieux comprendre le déroulement du récit. La signification provenant du seul texte est différente de la signification provenant de la lecture des seules images ; l'articulation entre le texte et les images produit, quant à elle, des effets différents. Plusieurs cas de figure peuvent se présenter. Parfois, le texte et l'image sont redondants. L'image « traduit » le texte ce qui, dans le cadre de l'apprentissage d'une langue étrangère, sécurise l'apprenant (document 2). Dans d'autres cas, l'image en dit plus que le texte. Elle le complète et renseigne sur l'intrigue. Enfin, l'image peut tenir un discours en parallèle et faire un clin d'œil au lecteur, en travaillant sur l'implicite et le non-dit (document 3)[2]. Les images fondées sur l'implicite des référents culturels sont parfois difficiles à décoder, non seulement pour un non-natif, mais aussi pour toute personne n'appartenant pas à la même culture générationnelle[3] (document 4). Les images de ce

2. Les illustrations d'Arnold Lobel, l'auteur de *Porculus*, complètent le texte mais sont également un clin d'œil au lecteur qui peut deviner la suite de l'histoire : Porculus, ne pouvant pas lire les panneaux, se retrouvera piégé dans ce qu'il a cru être « une bonne boue, si douce ».
3. Une culture est un ensemble d'autres cultures, que l'on peut appeler, sub-cultures (p.ex. culture « professionnelle », « sexuelle », « religieuse », « générationnelle », etc.)
Par « culture générationnelle », nous entendons la culture des personnes appartenant à la même génération. Ceci se traduit en termes de consommation : on fabrique pour telle tranche d'âge (p.ex. enfants, retraités) des objets de consommation qui deviendront des symboles culturels d'appartenance.
Dans le cas du document 4, les publicités pour les peintures Ripolin, le chocolat en poudre Banania, la tête de cheval au-dessus de la porte d'entrée de la boucherie Chevaline, les carreaux de faïence de la devanture des commerces, la religieuse à cornette sont des éléments transparents pour les personnes ayant la même culture générationnelle.

genre attirent l'attention sur l'importance de l'arrière plan culturel de toute lecture.

- La fonction esthétique cultive chez l'enfant le goût artistique. Par leurs formats variés, leur recherche dans les dessins et les couleurs, les albums sont un véritable travail de création artistique qui éduque l'œil de l'enfant.

L'album se situe à la croisée de plusieurs genres littéraires. S'il paraît à première vue relever du narratif, dans la mesure où il relate, le plus souvent, un récit, il peut également relever du poétique, voire même du théâtral du fait de sa plasticité, du système d'images qu'il élabore, de ses jeux avec la matérialité de la langue, de la complicité qu'il établit avec le lecteur, de l'implicite sous-jacent.

L'album a le mérite de l'authenticité : être capable d'aborder avec succès un écrit *a priori* destiné à des enfants parlant couramment le français, constitue un véritable défi que les jeunes apprenants sont toujours étonnés d'avoir pu relever. Quoi de plus gratifiant pour eux que de réussir à lire intégralement un livre écrit dans cette langue qu'ils découvrent ? Les extraits littéraires auxquels ils sont souvent confrontés génèrent un sentiment de frustration : les apprenants restent « sur leur faim », se demandant souvent comment se termine cette histoire qui a su attiser leur curiosité. Quant aux pages de lecture qui se trouvent dans les manuels, elles sont conçues pour répondre aux objectifs des unités didactiques et réussissent rarement à motiver les apprenants. Contrairement à l'auteur de manuels qui construit son histoire en fonction de la compétence linguistique de ses lecteurs, en essayant de se mettre constamment à leur portée, l'auteur d'albums veut amuser, séduire, passionner son public. En ce sens, l'album peut permettre à l'apprenant de construire son approche de la lecture. Une lecture « flexible » qui tolère de sauter des lignes, des paragraphes et des pages, pour esquiver la difficulté, essayer de comprendre un mot inconnu ou simplement connaître la suite de l'histoire. Une lecture « gratifiante » qui procure la satisfaction d'avoir lu un texte authentique. Car, tout lecteur a des « droits imprescriptibles » :

1. Le droit de ne pas lire.
2. Le droit de sauter des pages.
3. Le droit de ne pas finir un livre.
4. Le droit de relire.
5. Le droit de lire n'importe quoi.
6. Le droit au bovarysme (maladie textuellement transmissible).
7. Le droit de lire n'importe où.
8. Le droit de grappiller.
9. Le droit de lire à haute voix.
10. Le droit de nous taire.

(Pennac, 1992 : quatrième de couverture)

Si l'on souhaite que la lecture d'un album demeure un plaisir, il faudrait éviter :

- d'imposer une lecture exhaustive : il est préférable de proposer un plus grand nombre d'albums et de varier la thématique, que de déchiffrer trop longtemps le même texte ;
- de réduire l'album à un support pour des exercices de langue : il vaudrait mieux avoir recours aux ouvrages conçus à cette fin ;
- d'en faire un outil d'évaluation : l'image de la lecture est connotée négativement si elle est associée à des activités de contrôle ;
- de l'utiliser pour faire une analyse littéraire : à vouloir trop didactiser ce support, on éloigne les apprenants de ce qui est vivant et spontané dans les albums ;

mais au contraire, il serait souhaitable :

- d'orienter les lectures, en proposant des pistes pour une lecture active ;
- de travailler sur la compréhension du texte ;
- de voir quelques procédés d'écriture ;
- d'enseigner les mots qui parlent des textes (auteur, écrivain, illustrateur…) ;
- de proposer aux apprenants de nombreux albums afin qu'ils puissent choisir.

Le choix des albums proposés en classe est primordial. L'enseignant a un rôle de médiateur et le choix du texte est la première médiation. Plus ce choix est judicieux, plus l'exploitation en sera aisée.

Pour que les enfants rencontrent les livres qui leur conviennent, il importe que l'adulte médiateur puisse choisir. Et choisir un album suppose savoir en discerner les qualités, tant dans son contenu que dans sa forme, identifier l'apport particulier de ce livre, apprécier à quel lecteur il peut s'adresser.
On peut se poser les questions suivantes :

- Ce texte est-il susceptible d'intéresser les apprenants ?
- Pourquoi ?
- La langue sera-t-elle un obstacle à la compréhension du texte ?
- Quel est le rôle de l'illustration ?

Le décalage, entre le niveau de lecture de nos élèves dans leur langue maternelle et leur possible niveau de compréhension dans la langue étrangère, invite à choisir des albums qui s'adressent « normalement » à de très jeunes élèves. On évitera cependant certains albums dont les illustrations, très rondes, très dépouillées, sont résolument identifiées par les apprenants

comme étant « des albums pour les bébés ». Quel que soit l'album retenu, il est de toute façon utile d'en justifier le choix auprès de la classe : être confronté à un écrit en langue étrangère peut paraître quelque peu effrayant ; s'entendre expliquer que l'on a justement choisi un album très simple est, au contraire, rassurant pour une première approche. D'où l'intérêt de privilégier, tout d'abord, des albums à structure récurrente : chaque nouvel épisode de l'histoire comporte des éléments connus, chaque nouvelle page est abordable puisqu'elle comporte au moins un point d'appui. La structure répétitive peut créer une attente, un effet de suspense et permettre d'anticiper la suite. Il est plus facile d'entrer dans un texte quand on en connaît la structure implicite.

Autre critère important : le thème de l'album et son intérêt pour les élèves. On ne lit pas pour lire, mais pour lire quelque chose d'intéressant. Il est donc essentiel de savoir ce qui intéresse et motive notre public. Ainsi que le fait remarquer Renée Léon : « Il existe peu d'études et d'enquêtes approfondies sur le sujet. » (2004 : 46). Pourtant, une enquête menée en 1984 a pu fournir certains indices. « À la question : "quels genres de livres aimes-tu ?" posée à un panel représentatif d'enfants âgés de huit à douze ans, la première réponse a été massivement : "des livres qui me font rire". » (Léon, 2004 : 46-47). Cette même enquête a recensé également d'autres « moteurs de lecture » : la familiarité avec un héros (d'où le succès des séries, dans lesquelles les lecteurs retrouvent les protagonistes de l'histoire dans d'autres aventures), l'action, le suspense et la présence du merveilleux. Dans les albums, l'humour est très souvent présent. Sachant combien il est difficile de faire rire, il est normal de se poser des questions sur ce qui fait rire les enfants. Interrogés directement, les principaux intéressés ont répondu que l'image (dessins marrants), les personnages qui se trouvent dans des situations comiques et les jeux de mots (dans les titres, les noms des personnages) les faisaient rire (Léon, 2004 : 58).

Il est important que l'enseignant soit au courant de la production éditoriale et des nouvelles parutions dans le domaine de la littérature de jeunesse et qu'il ne s'en tienne pas aux classiques et à ses propres souvenirs de lecteur qui, souvent, sont idéalisés. Dire aux enfants de lire, c'est bien. Lire soi-même, c'est mieux.

Faut-il privilégier une lecture totale ou partielle de l'album ? Cela dépend à la fois de l'album choisi et des objectifs fixés. Les albums sont courts, simples, la chute en est souvent prévisible : une lecture totale de l'histoire va permettre de travailler la prise d'indices visuels et langagiers et de développer la capacité des élèves à comprendre un texte globalement, rapidement, en dépit des éléments inconnus, ce qui est une compétence fondamentale dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Cela n'empêche pas un petit temps

d'arrêt pour laisser les élèves imaginer la suite. Une histoire est une succession d'aventures suscitée par un manque, un désir, une perturbation. Ainsi, par exemple, dans *La grosse bête de Monsieur Racine* de Tomi Ungerer, la disparition des poires est le moteur de l'action. Dans *L'ami du petit tyrannosaure*, l'absence d'ami (document 5) est le point de départ de l'intrigue. Les débuts d'albums présentent souvent l'élément perturbateur et permettent de formuler de nombreuses hypothèses sur la suite et la fin de l'histoire.

Lire c'est comprendre. Comprendre les éléments textuels explicites, mais aussi tous les non-dits suggérés par l'auteur. L'enseignant-médiateur fera acquérir aux jeunes apprenants des compétences de lecteur et des stratégies de lecture, sans pour autant scolariser les albums de jeunesse : il devra constamment agir de sorte que leur lecture demeure un plaisir.

Références bibliographiques

- LÉON R., 2004, *La littérature de jeunesse à l'école. Pourquoi ? Comment ?,* Paris, Hachette.
- PENNAC D., 1992, *Comme un roman*, Paris, Gallimard.

Bibliographie

- MARTIN M., 1999, *Jeux pour lire*, Paris, Hachette.
- POSLANIEC C. et HOUYEL C., 2000, *Activités de lecture à partir de la littérature de jeunesse*, Paris, Hachette.
- POSLANIEC C., 2003, *Pratique de la littérature de jeunesse à l'école*, Paris, Hachette.
- PRINSAUD A. et LÉVIS S., 2003, *Lire et écrire à partir d'albums d'Arnold Lobel. De la grande section au C.E.1*, Paris, L'École.
- RODARI G., 1987, *Grammaire de l'imagination*, Paris, Messidor.

Albums cités

- ARROU-VIGNOD J.-P., 2004, *Louisetiti*, Paris, Gallimard.
- DOLTO C., 1994, *Des amis de toutes les couleurs*, Paris, Gallimard.
- LOBEL A., 1971, *Porculus*, Paris, L'école des loisirs.
- POMMAUX Y., 2002, *Avant la télé*, Paris, L'école des loisirs.

- SEYVOS F. et VAUGELADE A., 2003, *L'ami du petit tyrannosaure*, Paris, L'école des loisirs.
- UNGERER T., 1971, *La grosse bête de Monsieur Racine*, Paris, L'école des loisirs.

Annexe

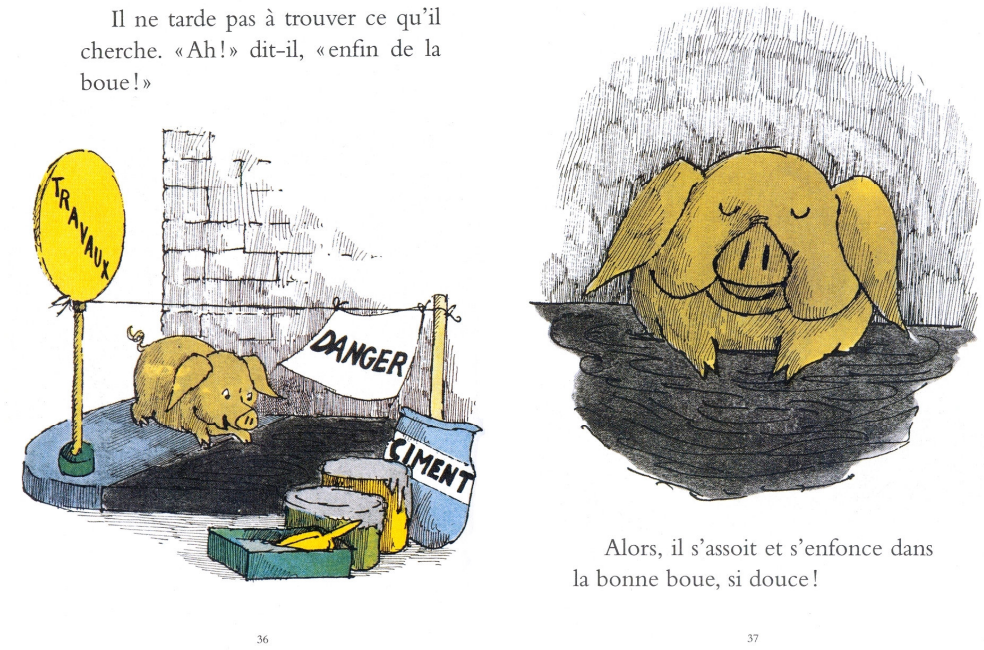
Document 1

DOLTO C., 1994, *Des amis de toutes les couleurs*, Paris, Gallimard.

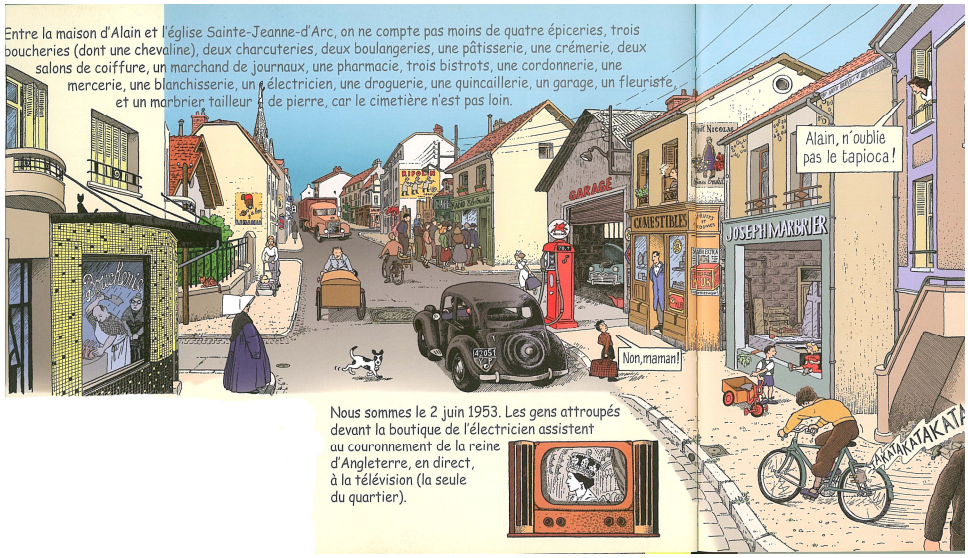
Document 2

ARROU-VIGNOD J.-P., 2004, *Louisetiti*, Paris, Gallimard.

Document 3
LOBEL A., 1971, *Porculus*, Paris, L'école des loisirs.

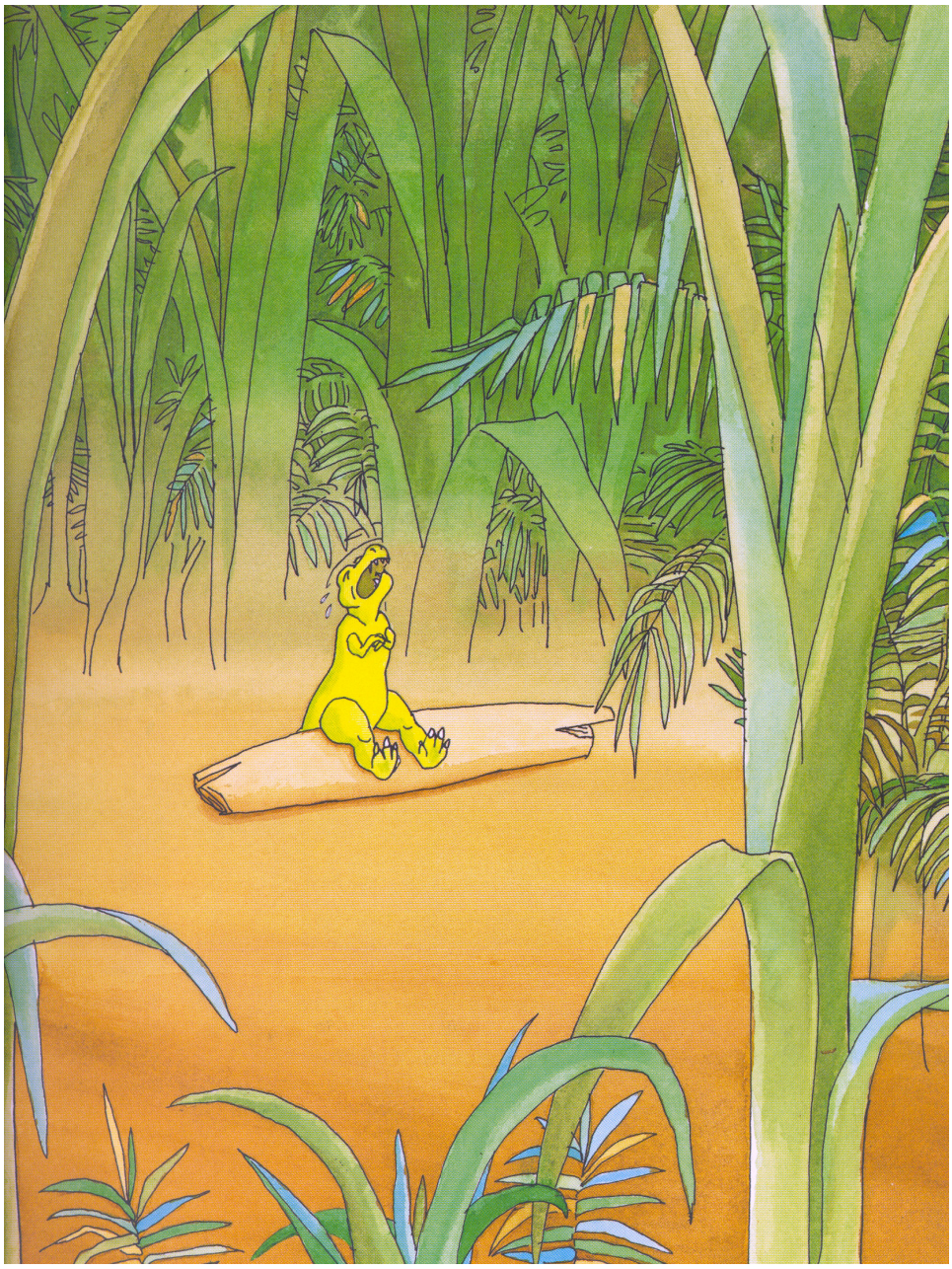


Document 4
POMMAUX Y., 2002, *Avant la télé*, Paris, L'école des loisirs.



Document 5

SEYVOS F. et VAUGELADE A., 2003, *L'ami du petit tyrannosaure*, Paris, L'école des loisirs.



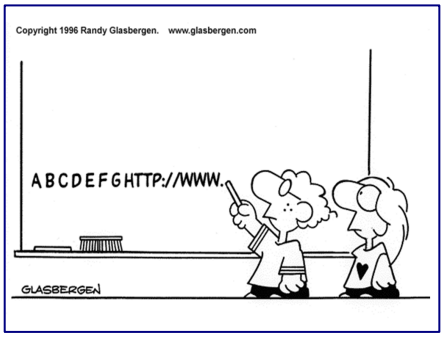
Il était une fois un petit tyrannosaure qui n'avait pas d'amis parce qu'il les avait tous mangés.

Intégrer les TIC dans l'enseignement du FLE au primaire

Stélios MARKANTONAKIS
Détaché de l'enseignement secondaire
à l'Université d'Athènes

L'objectif de ce travail ne se limite pas à une approche théorique de l'intégration des nouvelles technologies dans l'acte didactique; il constitue plutôt une présentation de quelques exemples précis d'exploitation et d'intégration des TIC dans l'enseignement/apprentissage du FLE et notamment à l'école primaire. Ainsi, tenterons-nous de présenter quelques outils dont l'enseignant pourrait tirer profit afin de renouveler ses pratiques didactiques et pédagogiques, par l'intégration des TIC. De même, nous essaierons de fournir quelques idées et quelques exemples précis d'activités qui pourraient illustrer cet effort d'innovation de la *praxis didactique*.

Dans le cadre de notre approche théorique, il serait utile d'essayer d'éclaircir quelques notions-clés privilégiées dans les discours théoriques qui portent sur l'intégration des nouvelles technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement, communément appelées TICE.



Il serait nécessaire de commencer par un postulat : les TICE ne constituent qu'un dispositif parmi d'autres et ce qui est déterminant dans leur utilisation, c'est la manière dont la technologie se voit introduire dans la démarche pédagogique. En effet, il devient de plus en plus clair que les outils technologiques, « aussi puissants et sophistiqués qu'ils soient, n'ont en eux-mêmes, aucune vertu pédagogique et ne modifient pas, en eux-mêmes et par eux-mêmes, directement l'enseignement » (Bertrand, 2001). Cela signifie

que les effets de l'apprentissage découlent de situations pédagogiques construites avec ou sans objets techniques et non pas directement des objets techniques utilisés. Ainsi, les questions qui se posent, pour l'enseignant, quand il utilise les TIC dans l'enseignement du FLE devraient-elles être avant tout d'ordre pédagogique et didactique. Mais ce qui est incontestable, c'est que l'utilisation de la technologie ne peut être définie comme didactique que « quand l'application de cette technologie se fonde, sur le savoir + l'expérience et sur la décision + l'action » ou, « quand l'outil informatique est mis avec efficacité au service des apprentissages », pour emprunter les dires de Cerullo (2006 :34) et de Mangenot (2000 : 38).

Toutefois, s'interroger sur les usages, c'est s'interroger sur l'activité des usagers (élèves ou enseignant). Cette activité, toujours située dans un contexte particulier, ne peut se comprendre indépendamment des outils utilisés. Changer d'instrument, c'est changer de contexte, et transformer ainsi les activités qui s'y inscrivent. Car, il est vrai qu'on ne met pas en jeu les mêmes opérations cognitives avec un texte, une image, un schéma, un jeu pédagogique ou électronique ou une page Web. Ainsi, la production écrite par l'élève avec un logiciel de traitement de textes constitue-t-elle une activité d'écriture très différente de la production classique sur un cahier, avec des effets d'apprentissage sensiblement modifiés. De même, l'enseignant qui introduit un ordinateur ou un vidéoprojecteur dans sa classe construit une situation didactique très différente de la situation classique où il n'utilise que le manuel scolaire : son activité, tout comme celle(s) des élèves, en seront modifiées. Nous proposerons, donc, lors de notre travail l'intégration/ réalisation d'« activités innovantes » sans toutefois vouloir prétendre que cette modification va de pair avec l'innovation pédagogique à moins d'être suivie d'une évolution pédagogique et méthodologique.

Même s'il nous paraît impossible que l'enseignant d'une Lé se passe du manuel scolaire dans ses pratiques didactiques, nous estimons nécessaire de *marier papier* et *document multimodal* [1] pour mieux répondre aux besoins de nos élèves dans cette société nouvelle, souvent appelée société de l'information ou société du savoir. Et ce *mariage* devient une nécessité car, d'une part :

> les manuels, de par leur nature figée (ce qu'ils proposent l'est de manière définitive), leur visée générale, voire universaliste (les éditeurs recherchent la diffusion la plus large possible) et leur fonction collective (ils proposent des activités et se servent de

1. À la suite de Mayer et Anderson (1992), nous préférons le terme *multimodal* plutôt que celui de multimédia pour désigner le type d'un document : le premier se réfère aux différentes modalités sensorielles convoquées par l'apprenant, alors que *le second* aux supports qui utilisent plusieurs modalités de présentation.

> référence pour toute la classe), ne peuvent intégrer que de manière très limitée la « centration sur l'apprenant »
>
> (Puren, Bertocchini et Constanzo, 1998 : 45)

et, d'autre part, parce que la multimodalité comme support de contenu de cours, même si elle ne constitue pas une nouveauté[2] en enseignement/ apprentissage d'une langue étrangère, présente désormais des potentialités prometteuses dans les apprentissages linguistiques et culturels surtout grâce aux multimédias et Internet, des *médias nouveaux* comme les désigne Lancien (2005), potentialités que l'enseignant doit exploiter pour un cours moderne, efficace et motivant.

Les e-activités[3] présentées dans le cadre de ce travail peuvent être utilisées même à un niveau débutant de l'enseignement/apprentissage du FLE et consistent en activités qu'on peut faire sans nécessairement être connecté à Internet. C'est-à-dire qu'on peut y travailler :

- soit dans une classe d'informatique (il s'agit alors d'un travail individuel ou en groupe),
- soit dans une classe traditionnelle en y apportant bien évidemment un ordinateur portable et un vidéoprojecteur,
- soit les graver sur un cédérom et les proposer aux apprenants pour un travail à la maison.

Les programmes, les logiciels et les activités qui seront présentés et auxquels on peut avoir accès gratuitement, sont les suivants :

- L'internet :
  - o sites non pédagogiques dits « tout public », que le professeur doit *didactiser*
  - o sites pédagogiques qui proposent des exercices à utiliser tels quels.
- Des applications didactiques du logiciel de traitement de texte *Word*.
- Quelques exemples d'exercices, créés par des générateurs d'exercices, interactifs et autocorrigeables.

---

2. Plusieurs méthodologies d'enseignement des langues étrangèrez (notamment la méthode Structuro-Globale Audio Visuelle, des années 60, et les Approches communicatives des années 80) ont proposé l'apprentissage de la langue à partir d'entrées auditives, visuellement imagées et même animées grâce au projecteur ou à la vidéo. Néanmoins, les effets de la multimodalité sur l'apprentissage d'une langue étrangère sont très peu étudiés.
3. Terme emprunté à A.Proscolli et D.Kakari : se reporter aux références bibliographiques.

1. L'internet

Pour ce qui est de l'nternet, il est à noter que, malgré le grand nombre et les différents types de ressources proposées sur le réseau, riches pour une exploitation dans le primaire, il nous serait impossible de désigner toutes ses potentialités vu la longueur limitée de notre texte. Il est donc évident que les activités choisies ne représentent qu'un petit exemple d'exploitation du Web dans une classe de FLE à l'école primaire. Mais avant de passer aux exemples précis, il nous parait nécessaire d'essayer d'énumérer, aussi difficile qu'il soit, les enjeux didactiques et les nouvelles perspectives ouvertes par cet outil qui, en tout état de cause, a déclenché un gigantesque mouvement de fond[4].

Quel profit pour l'enseignant ?

- préparer son cours,
- se documenter,
- mettre en ligne des documents,
- se former,
- présenter des informations,
- collaborer avec des collègues,
- travailler en équipe.

Quel profit pour l'élève ?

- se motiver,
- explorer,
- découvrir,
- simuler,
- s'exercer,
- produire,
- communiquer.

1.1. Un site *authentique* : Google Earth ou Google viewer

Photo 1

Nous utilisons souvent, en tant qu'enseignant de FLE, même dès la première séance, des cartes, des affiches ou des dessins (photo 1) proposés par les manuels pour faire découvrir à nos élèves la France, ses villes, ses monuments, etc. Or, ce que nous proposons, c'est que l'enseignant utilise les potentialités du réseau pour introduire dans sa classe un outil beaucoup plus vivant et motivant et proposer à ses élèves des activités sous la forme de tâches concrètes et

4. En effet, jamais une technologie ne s'était répandue aussi rapidement au niveau mondial : pour atteindre 30 millions de personnes l'automobile a mis 40 ans, Internet 5 ans.

ludiques pour un développement tant de compétences générales que de compétences communicatives langagières de ses apprenants débutants :

Compétences générales

- Chercher des informations sur Internet (savoir apprendre, aptitudes heuristiques).
- Découvrir quelques villes françaises (savoir culturel).
- Découvrir des monuments français (savoir, savoir culturel et – éventuellement – inter- et intra-culturel).

Compétences communicatives langagières

- Prononcer les noms des villes et des monuments français (compétence phonologique).
- Demander et donner des informations sur un itinéraire, s'orienter (compétence pragmatique).

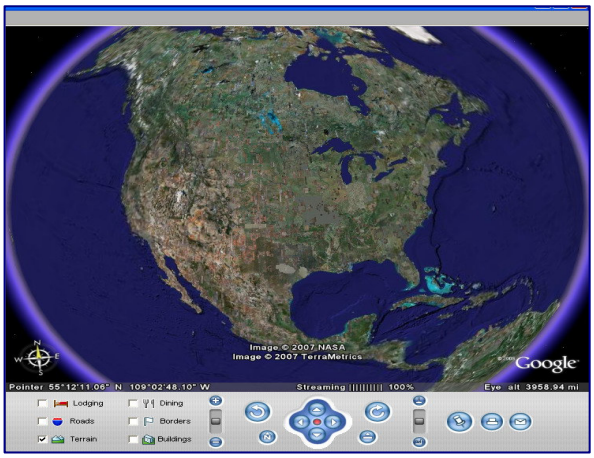


Photo 2

Nous nous contenterons de présenter un exemple d'utilisation d'un logiciel[5] de la société Google (version gratuite) permettant une visualisation de la terre avec un assemblage de photographies aériennes ou satellitaires (photo 2). Initialement produit par Keyhole inc. (il était alors complètement payant), ce logiciel permet à tout utilisateur de survoler la Terre et de zoomer sur l'endroit de son choix. Selon les régions géographiques, les informations disponibles sont plus ou moins précises. Plusieurs grandes villes peuvent être observées avec une résolution suffisamment élevée pour pouvoir distinguer chaque immeuble, chaque maison et même les voitures. Dans certaines villes telles que Paris, Londres, Washington et Seattle, il est même possible de voir les gens dans la rue.

5. On peut télécharger ce logiciel sur le site officiel : <http://earth.google.com/download-earth.html>

1.2. Sites pédagogiques : des exercices « prêts-à-porter »

Les exercices présentés ci-dessous sont tirés des sites dits *pédagogisés* ou *didactisés* et peuvent être consultés aussi fréquemment qu'on le désire puisqu'il s'agit de ressources *hors ligne* [6] ; l'enseignant peut les télécharger et les consulter sans être connectés au réseau. Il s'agit de documents multimédias à utiliser en classe mais aussi de ressources que les apprenants, d'eux mêmes, peuvent consulter depuis chez eux en complétant le travail en classe. Ils nous permettent alors de relier le travail en classe avec le travail en autonomie.

Nous avons classé ces ressources en fonction des certains objectifs communicatifs inclus dans le Programme d'Études de l'Institut pédagogique[7], et nous les proposons comme activités complémentaires et/ou supplémentaires aux exercices et activités proposés dans certains manuels parmi ceux qui sont agréés[8] par le Ministère de l'Éducation nationale. La liste de ces objectifs n'étant évidemment pas exhaustive, il revient à l'enseignant d'adapter ces outils aux besoins spécifiques de son enseignement et de son public.

1.2.1. L'alphabet

Dans presque tous les manuels/ méthodes de français langue étrangère destinés à des débutants de l'enseignement pré-secondaire, on trouve des dessins (photo 3) qui représentent des lettres, accompagnés d'un enregistrement sonore ou d'une chanson de l'alphabet. L'élève est alors invité à écouter, répéter, chanter, lire ou écrire les lettres.

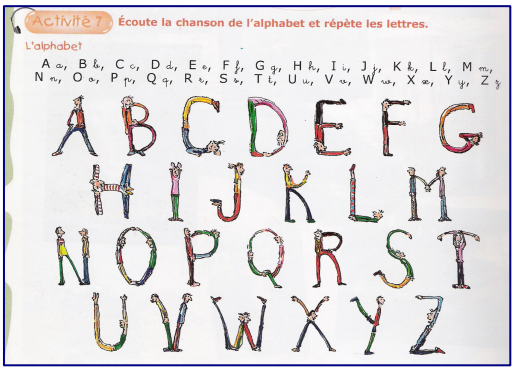


Photo 3

6. Un cédérom incluant de tels exercices conçus pour l'enseignement du FLE auprès des élèves de niveau débutant a été distribué par l'Association des Professeurs de Français (APF) lors d'une journée pour le primaire organisée le 21 juin 2006, et il est disponible gratuitement pour tous les professeurs de FLE qui enseignent au primaire.

7. Document téléchargeable sur le site de l'Institut pédagogique : <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/languages/french/Odigies_didaskalias_Gallikis_Glossas_Dimotikou.doc>

8. On peut consulter la liste des manuels pour l'enseignement/apprentissage du français, agréés par le Ministère de l'Éducation nationale, au primaire sur le site de l'Institut pédagogique : <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/languages/french/egekrimenes_didakt_seires_Gallika.doc>

Le jeu *magilettres*[9] présenté ici (ph. 4) est un jeu de dissociation des lettres qui vise, comme tous les jeux ludoéducatifs d'ailleurs, à un apprentissage procédural de l'objectif d'enseignement, en l'occurrence l'appropriation de l'alphabet français.

Photo 4

Il s'agit d'un *magilapin* qui tient une baguette. L'élève doit diriger la baguette du *magilapin* pour désigner les mots dans les étoiles qui tombent sans cesse et qui contiennent la lettre cible indiquée en haut de l'écran, à droite. Ensuite, il doit cliquer sur la souris pour lancer une flèche représentée par une carotte et atteindre la bonne étoile. À la fin du jeu, le score apparaît avec le « diplôme du grand magicien des mots » qui contient le nom de l'élève et qu'on peut par la suite imprimer. Nous pouvons régler le niveau de difficulté, la durée du jeu ainsi que le changement ou non de la lettre cible. Trois niveaux de difficulté sont proposés. Réalisé en collaboration avec la société *Tell Target,* ce jeu est gratuit et libre de diffusion. Nous avons deux possibilités : soit jouer en ligne, soit le télécharger[10].

1.2.2. Exprimer ses goûts, ses préférences

Photo 5

Nous essaierons, dans cette partie, d'examiner un autre exercice. Il s'agit ici d'un exercice de compréhension orale, très classique, aux supports visuel et sonore (ph . 5). L'apprenant doit écouter l'enregistrement sonore et associer les dessins. Nous tenons à signaler que ce type d'exercices, sans intérêt communicatif, ne mobilise pas les capacités créatives de l'apprenant. Il vise simplement

9. Téléchargeable sur le site : <http://www.orthomalin.com>
10. Il est toujours disponible sous format cédérom au bureau de l'Association des Professeurs de Français (APF).

au réemploi d'une structure, dans notre cas, *j'aime le/la…, je n'aime pas le/la...*

La e-activité[11] qui suit (photo 6), outre son aspect ludique, propose à l'apprenant une tâche qui est proche de la réalité. De plus, elle permet son autocorrection et son auto-évaluation tout en développant son autonomie. En quoi consiste la tâche proposée ? L'élève a à sa disposition 99 secondes pour équiper un maximum de sportifs. Après avoir écouté les enregistrements sonores, il doit donner à chaque personnage son maillot et son accessoire sportif. À la fin, il voit son score et il peut, s'il le désire, refaire l'exercice.

Photo 6

Nous pouvons remarquer ici la différence entre l'exercice proposé dans le manuel (photo 5) et l'activité interactive (photo 6) : la deuxième permet à l'élève de devenir le protagoniste de son apprentissage étant donné qu'il peut travailler à son rythme vu la possibilité de réécouter l'enregistrement, de faire et de refaire l'exercice, de voir ses résultats, de s'autoévaluer.

1.2.3. Acheter un vêtement
Les vêtements - Le prix - Les couleurs

Photo 7

Pour faire acquérir à nos apprenants le vocabulaire concernant les vêtements, il y a de nombreuses possibilités et propositions plus ou moins intéressantes et motivantes. Prenons l'exemple de cet exercice (photo 7) proposé dans un manuel pour l'enseignement du FLE au primaire. Il s'agit d'un exercice de compréhension orale où une sorcière remplit sa valise. Il faut remarquer que, même si cette

11. Téléchargeable sur le site : <http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>

activité se veut originale, l'élève ne se sent pas impliqué alors, objectif par excellence recherché avec les élèves de l'enseignement précoce.

Photo 8

Par contre, les exercices sur le thème « vêtements » que proposent (entre autres) Anne Fournier et Thierry Perrot sur leur site[12] sont des exercices d'association image-son (photo 8) qui facilitent non seulement la mémorisation mais aussi la prononciation des apprenants, qui ont la possibilité d'écouter l'enregistrement autant de fois qu'ils le désirent. Dans la même rubrique, nous pouvons trouver le vocabulaire, faire des exercices sur les prix et les couleurs. En même temps, pour situer cet objectif dans un contexte plus réel et communicatif, des dialogues et des exercices à choix multiples y sont proposés (photo 9). A ce point, il est nécessaire d'insister sur la possibilité d'utiliser ces outils sans être connecté sur Internet, en téléchargeant l'activité sur notre disque dur ou sur les ordinateurs de l'école. On peut aussi graver un cédérom contenant toutes ces activités et le distribuer à nos élèves pour un travail en autonomie soit dans la salle informatique de l'école, soit à la maison.

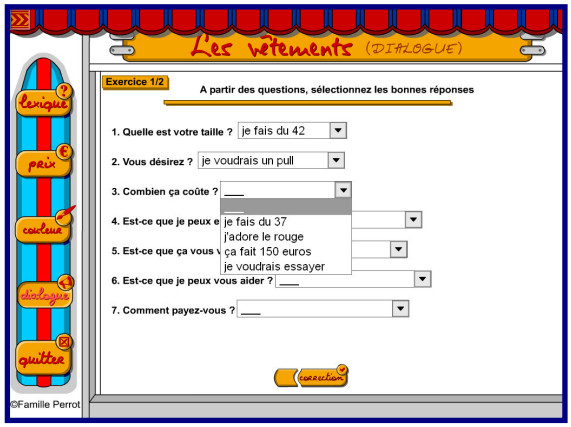


Photo 9

12. Toutes les activités proposées sur le site : <http://lexiquefle.free.fr> sont téléchargeables. Il y a des exercices sur du vocabulaire de base et des situations quotidiennes ainsi que quelques jeux.

1.2.4. Décrire quelqu'un

Pour illustrer l'objectif communicatif de la *description d'un personnage*, inclus également dans le Programme d'Études, nous avons choisi un exercice de compréhension et de production orale (photo 10), tiré du manuel, qui nous rappelle sans doute les exercices que nous utilisons souvent en classe pour commencer un cours : il vise à faire acquérir à nos apprenants un vocabulaire de base qui offre un bagage linguistique élémentaire nécessaire chaque fois pour s'exprimer en français. Il s'agit du vocabulaire qui sert à décrire quelqu'un, l'objectif étant encore une fois, dans ce cas, d'ordre lexical.

Photo 10

Or, la e-activité proposée (photo 11) offre la possibilité de faire travailler le même objectif non seulement dans une situation de communication plus vraisemblable mais aussi d'une manière plus ludique et interactive, qui éveillerait l'intérêt des apprenants.

Un appareil photo à la main, l'élève joue le rôle d'un *paparazzi* dont la mission est de prendre en photo 5 célébrités qui dînent dans un restaurant[13]. La possibilité de réécouter les enregistrements sonores, le fait que l'apprenant peut continuer l'activité malgré ses fautes et le type d'évaluation proposé à la fin rendent la tâche de l'apprenant vraiment intéressante et ludique en associant le dire et le faire. Et si nous nous interrogeons encore sur l'intérêt de la pratique de telles approches dans l'enseignement de Lé, rappelons-nous Caré et Débyser pour qui « le jeu, mieux que beaucoup d'exercices, permet le maniement de certaines régularités de la langue » (1991 : 11) ou que « la parole est l'un des premiers jouets [...] qui se prête à une créativité infinie » (1991 : 8).

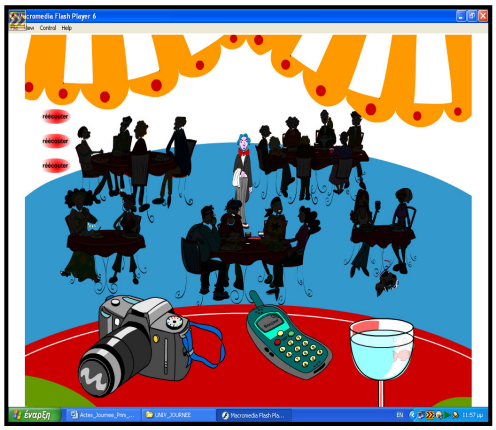


Photo 11

13. Téléchargeable sur le site : <http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>

2. Les générateurs d'exercices[14]

Y a-t-il encore de la place pour les exercices structuraux, même avec les TIC ? La réponse nous paraît évidente : oui ! En effet, ceux-ci sont utiles pour développer des habiletés nécessitant la mémorisation, comme l'apprentissage du vocabulaire ou la maîtrise des règles grammaticales d'une langue étrangère.

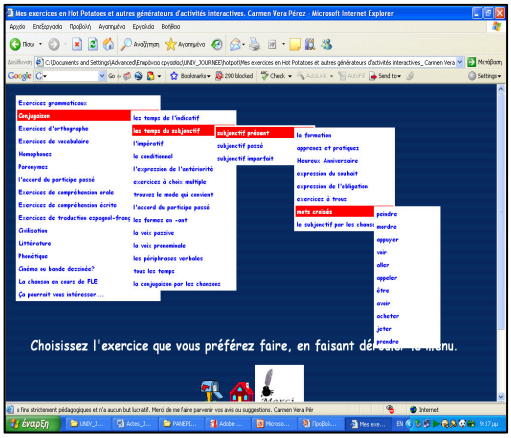


Photo 12

Il existe de nombreux outils[15] permettant de développer des exercices interactifs, que nous pouvons ensuite publier à l'intérieur d'une page Web[16] ou graver sur un cédérom. La technologie utilisée est la génération de pages Web intégrant du JavaScript ou du Java (des langages de programmation) mais leur conception et création ne présupposent aucune connaissance de programmation, ce qui a donné à ces outils une popularité remarquable dans la communauté des enseignants, qui les utilisent pour créer leur propre matériel didactique. Nous en citons, dans la suite de ce travail, quelques-uns qui présentent un réel intérêt pour l'enseignement/apprentissage du français au primaire :

- Hot Potatoes : ce logiciel comporte 6 applications permettant de créer des exercices interactifs et de les convertir en HTML : questionnaires à choix multiples, tests à réponses courtes, phrases à compléter, mots croisés, phrases en désordre ou exercices de jumelage ou d'association (<http://hotpot.uvic.ca/>).
- Questy : il s'agit d'un outil pédagogique et ludique, qui permet de créer très facilement et d'exploiter des questionnaires à choix multiples

14. Pour une liste détaillée de ces outils, consultez le site : <http://abc.ntic.org/thematique.php> du multimédia sous la rubrique *création de tutoriels : exerciseurs*.
15. Il s'agit de didacticiels, téléchargeables gratuitement, qui nous permettent de concevoir et de créer des exercices interactifs et autocorrectifs qui pourront être utilisés dans l'enseignement du FLE. Le site : <http://thot.cursus.edu/rubrique.asp?no=16680> propose une liste riche de ce type de logiciels.
16. Nous pouvons trouver un exemple (photo 12) incroyablement riche des exercices créés sur Hot Potatoes et classés soit par niveau, soit par le point grammatical qu'ils permettent d'exploiter (articles, déterminants, conjugaison, discrimination auditive, etc.) sur le site de Carmen Vera Pérez : <http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/exos/index.htm>

multimédias, en vue de procéder à l'évaluation ou à l'autoévaluation[17] des connaissances (<http://www.questy.fr>).

- Ordidac : un logiciel de création de séquences d'apprentissage et d'évaluations multimédias. Ce gratuiciel[18] propose également de générer des ressources multimédias, basées sur des images, réactives au passage et au clic de la souris (<http://www.ordidac.fr.st/>).
- Imagiers : un site qui présente une collection très riche de petits gratuiciels pour l'apprentissage du français qui s'adressent à un public FLE de tout âge. À ces logiciels, assez rapides à télécharger, viennent s'associer une série de documents PDF prêts à imprimer pour ceux qui ne disposeraient pas d'un nombre suffisant d'ordinateurs en classe (<http://www.imagiers.net>).
- L'Ortophile : un logiciel d'aide à la correction orthographique lexicale et grammaticale (<http://jeannoel.saillet.free.fr/Orthophile/Orthophile.htm>).
- Abalect : ce logiciel propose plus de 25 types d'exercices autour de la lecture (<http://perso.orange.fr/philippe.cheve/abalect.htm>)
- Contes interactifs : ces histoires, écrites et illustrées pour un jeune public, offrent à l'apprenant la possibilité d'écouter ces contes tout en les lisant (<http://imagicbooks.free.fr/>).

Sur le plan pédagogique, les exerciseurs présentent de nombreux avantages :

- ils permettent l'autoapprentissage et la révision de façon autonome ;
- la répétition dynamique des exercices favorise le développement du raisonnement et de la déduction ;
- quelques-uns offrent une rétroaction immédiate parfois jumelée à une explication (passer de l'induction à la déduction) ;
- ils indiquent rapidement les erreurs ;
- ils peuvent stimuler l'intérêt de l'élève par les approches variées qu'ils offrent.

Ces outils, gratuitement mis à la disposition de l'enseignant à condition de ne pas en faire une utilisation commerciale, permettent de générer plusieurs types d'exercices, dont des tests de closure, des choix multiples, des mots croisés, des phrases en désordre, des exercices d'appariement et de

17. Questy enregistre les résultats. Pour les afficher, il faut lancer l'outil Editeur.exe qui présente ces résultats sous forme de statistiques dans un tableau.
18. Un *gratuiciel* (freeware) est un programme qui est mis gratuitement à la disposition de l'utilisateur mais qui peut contenir certaines restrictions du point de vue de son utilisation ou de sa redistribution.

classification. Ils peuvent ainsi être utilisés dans une grande variété de situations :

- comme pré-tests (compilation et évaluation automatique des connaissances) ;
- pour fournir des exercices répétitifs qui permettent d'appliquer des règles ou de vérifier des connaissances ;
- comme jeux qui stimulent l'émulation avec soi-même et avec les autres élèves ;
- comme questionnaires d'autoévaluation et d'autoapprentissage ;
- comme tests formels ou informels d'atteinte d'objectifs d'apprentissage.

3. Le logiciel de traitement de texte

Le logiciel de traitement de texte, utilisé de par sa conception pour rédiger des textes, peut offrir un intérêt et un avantage certains à des exercices souvent monotones que nous proposons à nos apprenants. Comme le souligne Damaskou (2002 : 36), en utilisant ce logiciel, « le langage est abordé dans sa globalité, et non sous un aspect parcellaire et morcelé, dénué de sens ». En effet, nous ne devons pas oublier que l'intégration d'un logiciel de traitement du texte dans nos pratiques de classe dépasse la seule impression sur papier étant donné que le texte électronique produit grâce à lui peut servir à la réalisation d'une page Web, un journal en ligne, un blog, du courrier électronique, des hypertextes, etc. De plus, « l'élève prend plaisir à écrire et il obtient satisfaction et valorisation en voyant son texte toujours propre, bien présenté, sans aucune rature » (Commission « Français et Informatique », 2002). De surcroît, cet outil d'écriture, dont le maniement ne demande qu'une simple initiation à l'utilisation de l'ordinateur, possède de multiples et remarquables spécificités et facilités parmi lesquelles nous devons citer la correction, le remplacement, le déplacement, la lisibilité immédiate des caractères tapés, la variation du type et de la taille des polices, la justification automatique du texte, l'utilisation du vérificateur d'orthographe, du correcteur grammatical et/ou du dictionnaire des synonymes.

Les types d'activités que l'enseignant peut concevoir et qui servent à développer chez ses apprenants des compétences générales et des compétences communicatives langagières sont nombreux. Nous nous contenterons d'en citer certaines qui nous paraissent correspondre à notre public cible, les élèves du primaire :

- Exercices à trous.
- Mots à remplacer (1 tiret = 1 lettre).

- Exercice d'insertion :
  - o insérer la ponctuation.
  - o insérer des articles, des pronoms relatifs, des conjonctions, etc.
- Texte sans séparation afin que l'apprenant insère les blancs.
- Exercice de recherche et de remplacement.
- Exercices de décodage.
- Exercices de déplacements d'unités de texte.
- Mettre en ordre les paragraphes.
- Mettre un texte narratif dans l'ordre chronologique des faits.
- Correction de fautes - Exercices sur l'utilisation du vérificateur orthographique.

Nous avons choisi de présenter, dans l'exemple qui suit (photo 13), un exercice de ce dernier type – d'utilisation du vérificateur orthographique – non seulement en vue de montrer les potentialités de cet outil, souvent ignorées par les enseignants-utilisateurs du traitement de texte mais aussi et surtout pour insister sur la nécessité de préparer nos élèves, dès le premier moment, à un apprentissage différent, plus moderne, qui intègre dans l'acte didactique de nouveaux dispositifs qui leur seront en parallèle utiles dans leur vie d'adulte.

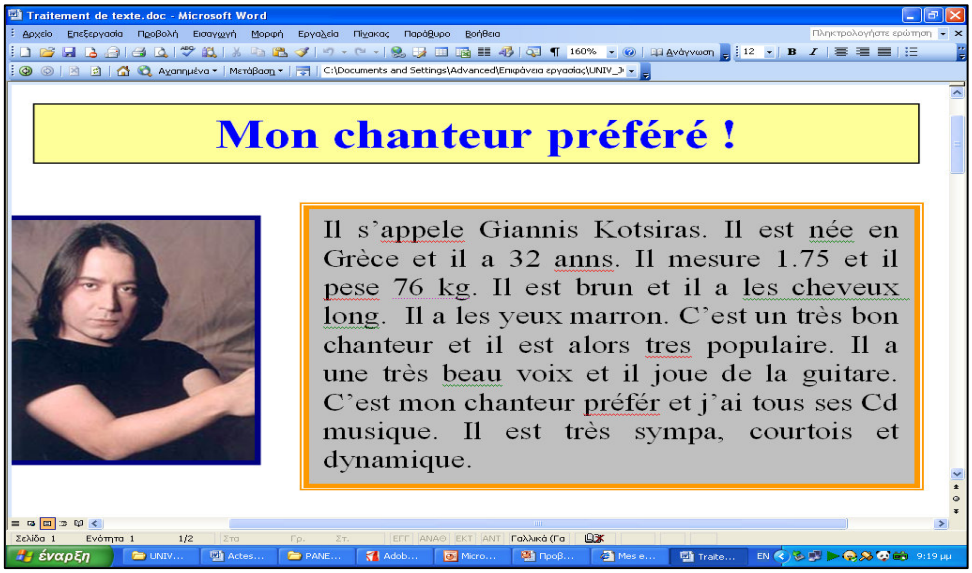


Photo 13

Il est à noter que le choix du contenu et des erreurs linguistiques et morphosyntaxiques du texte à proposer aux élèves n'a pas été fait au hasard, mais à partir des actes de langage ainsi que des objectifs linguistiques proposés par l'Institut pédagogique dans le *Programme pour l'enseignement/ apprentissage du français en 5e et 6e années de primaire*[19]. Il s'agit plus particulièrement de l'acte de langage *présenter qqun* qui figure en premier dans le texte en question.

Grâce aux fonctionnalités de l'orthographe du logiciel *Word*, l'apprenant doit choisir entre les différentes propositions celle qui convient le mieux :

p. ex. pour « appele », la machine propose :

appelé
appelle
appelai
appeler
appelez

En ce qui concerne les erreurs morphosyntaxiques, il ne faut pas ignorer l'effet métalinguistique de ce genre de correction puisque le correcteur automatique propose à l'utilisateur de remplacer par exemple « beau voix » par « belle voix » en lui fournissant les explications qui figurent sur la photo n° 14.

Bien évidemment, pédagogiquement parlant, la question qui se pose est si ce type d'aide à l'écriture peut optimiser ou non les apprentissages d'une langue étrangère, en ce qui concerne surtout le développement de la compétence orthographique, d'autant plus que nous sommes dans un contexte scolaire où l'évaluation consiste malheureusement encore en des tests d'évaluation sommative où l'élève n'a accès à aucune source d'aide et de guidage pour s'appuyer. Pour répondre à cette question, il importe de bien comprendre comment fonctionnent les correcteurs et quelles sont leurs limites. Toutefois, nous sommes convaincus que, puisque nos élèves, comme nous

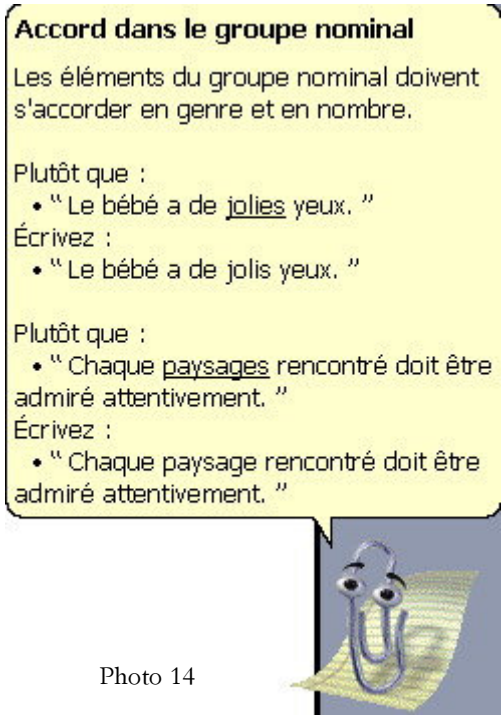


Photo 14

19. Ce document est téléchargeable sur : <http://www.pi-scholls.gr>

d'ailleurs, auront tout au long de leurs études facilement accès à cet outil, ce qui prime, c'est d'élaborer des scénarios d'utilisation pédagogique qui leur permettent de l'utiliser à bon escient. Le but de notre travail n'étant pas de recenser toutes les potentialités ou les limites de ces outils, nous aimerions simplement souligner que, vu leurs capacités souvent décevantes, nous devrions développer chez nos élèves leur jugement critique afin qu'ils ne se fient pas aveuglement à la machine pour corriger leur texte.

L'impact des TIC est un phénomène dynamique, et la rapidité des évolutions technologiques entraîne une double contrainte : la nécessité de réagir rapidement, mais aussi celle de prendre du recul pour réfléchir sur le choix des principes et des modèles, faute de quoi on court le risque de perdre de vue les finalités des réalisations techniques. Pourtant, il ne faut jamais perdre de vue que l'école doit être en prise sur la société, et que celle-ci est de plus en plus technologique ; nos élèves sont sans doute des enfants des médias. Et nous, les enseignants, nous devons, et nous le pouvons bien évidemment, nous autonomiser en créant notre propre cours tout en prenant en compte les besoins spécifiques de nos élèves en vue de mieux répondre aux objectifs de l'enseignement/apprentissage du français en tant que langue vivante et culture en continuelle évolution. Il ne faut pas, enfin, oublier que grâce aux TIC, nous pouvons mettre en œuvre la vraie pédagogie du projet qui est la seule voie pour une école ouverte au monde et un enseignement centré sur l'apprenant.

Références bibliographiques

- BERTRAND C., 2001, *Intégrer les TICE dans ses pratiques : questions pour un usage raisonné* [en ligne], IUFM Aix Marseille, [consulté le 15 septembre 2006], disponible sur : <http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/tice/fi/confweb/conf1.html#titre1>
- CARÉ J.M. et DÉBYSER F., 1991, *Jeu et créativité,* Paris, Hachette.
- CERULLO M., 2006, « Travailler avec l'ordinateur », *Le Français dans le monde,* n° 345, p. 34-35.
- COMMISSION « FRANÇAIS ET INFORMATIQUE », 2002, *Le traitement de texte au cours de français-langue maternelle* [en ligne], Fédération de l'Enseignement Secondaire Catholique, [consulté le 28 septembre 2006], disponible sur : <http://users.skynet.be/ameurant/francinfo/ttextes/index.html>

- DAMASKOU M., 2002, *L'ordinateur et les productions écrite et orale,* Patras, EAP, [Université hellénique d'enseignement à distance].
- INSTITUT PÉDAGOGIQUE, *Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Γαλλικής Γλώσσας Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού Σχολείου* [Programme d'études pour l'enseignement /apprentissage du français en 5e et 6e années de primaire] / [en ligne], Athènes, Institut pédagogique, [consulté le 10 octobre 2006], disponible sur : <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/languages/french/APS_Gallikis_Glossas_Dimotikou.doc>
- LANCIEN T., 2005, « Les médias sur Internet », *Contact+*, n° 29, p. 39-43.
- MANGENOT F., 2000, « L'intégration des TIC dans une perspective systémique », *Les langues modernes,* n° 3, p. 38-44.
- MAYER R.E. et ANDERSON R.B., 1992, "The instructive animation: helping students build connections between words and pictures in multimedia learning", *Journal of Educational Psychology,* n° 84, p. 444-452.
- PROSCOLLI A. et KAKARI D., 2004, « Conception et propositions d'intégration de e-activités dans l'enseignement du FLE en contexte hellénique », *Colloque RANACLES « Intégration-Intégrctions »* [en ligne], Lille, [consulté le 8 septembre 2007], disponible sur : <http://www.univ-lille3.fr/crl/ranacles2004>
- PUREN C., BERTOCCHINI P. et COSTANZO E., 1998, *Se former en didactique des langues,* Paris, Ellipses.
- ΚΑΓΚΑ Ε., *Διδακτικές Σειρές* [Liste des manuels agréés pour l'enseignement/apprentissage du français au primaire] / [en ligne], Athènes, Institut pédagogique, [consulté le 10 octobre 2006], disponible sur : <http://www.pi-schools.gr/download/lessons/languages/french/egekrimenes_didakt_seires_Gallika.doc>

Les exemples des e-activités citées ont été pris sur les sites suivants :

- <http://earth.google.com/download-earth.html>, consulté le 5 Octobre 2007.
- <http://www.orthomalin.com>, consulté le 17 Septembre 2007.
- <http://www.didierbravo.com/html/jeux/index.htm>, consulté le 20 Septembre 2007.
- <http://lexiquefle.free.fr>, consulté le 5 Septembre 2007.
- <http://platea.pntic.mec.es/cvera/hotpot/exos/index.htm>, consulté le 12 Septembre 2007.

Les exemples cités ont été pris dans les manuels suivants :

- APARTIAN S. et BERTIN N., 2003, *C'est clair. Méthode de français. Livre de l'élève,* Athènes, Trait d'union.
- BOSSUS R. et BOUARD C., 2000, *Hélico et ses copains. Méthode de français. niveau 1,* Paris, ELI, P. Bordas et Fils.
- POLETTI M.-L. et PACCAGNINO C., 2003, *Grenadine 1. Méthode de français. Livre de l'élève,* Paris, Hachette.
- SAMSON C., 2001, *Alex et Zoé 2. Méthode de français. Livre de l'élève,* Paris, CLE International.

Travailler à l'école primaire avec la bande dessinée

Théodora TSOLKA
Enseignement secondaire public

La bande dessinée est une suite d'images, de dessins, formant un récit original par l'association du texte et du graphisme. Il s'agit d'un document authentique à support scriptovisuel, susceptible de représenter un outil pédagogique très motivant pour la classe de langue dans le cadre de l'expression écrite et orale, un stimulus créatif, déclencheur de la parole. La force de l'image, la richesse et la fraîcheur du matériel iconographique, l'humour, le message linguistique des bulles intelligentes, le lettrage évoquant l'humour ou les sentiments des personnages, les héros de la bande dessinée, tellement appréciés par les apprenants, la langue vive, amènent à un apprentissage ludique. Utiliser la B.D. en classe de langue, c'est « joindre l'utile à l'agréable », car la bande dessinée est « l'arsenal de l'humour, le royaume de l'imaginaire, c'est l'espace libre à l'utopie ».

L'enseignant doit adapter le document au type de public visé (à l'âge et au niveau des apprenants, avec des thèmes répondant à leurs centres d'intérêt et à leurs besoins de communication), au type de travail visé et aux objectifs d'apprentissage recherchés.

La bande dessinée en classe de langue est un outil pédagogique pour :

- capter l'intérêt de l'apprenant et l'activer ;
- familiariser les apprenants à décoder l'humour et le contenu linguistique de la bande dessinée ;
- enrichir et varier son enseignement ;
- approfondir une thématique ;
- réaliser et développer toutes les composantes essentielles de l'enseignement de la langue : la compétence linguistique, culturelle, sociolinguistique, communicative, interactive, discursive ;

- individualiser et autonomiser les apprenants dans leurs lectures individuelles.

Lors de son exploitation, l'enseignant peut focaliser sur :

- le thème : discuter, analyser, débattre, approfondir, élargir ;
- la situation : décrire l'histoire, en faire la dramatisation, jouer un/des rôles, réagir dans des situations données ;
- la dimension humoristique : apprendre à décoder l'humour, découvrir la mentalité des gens, rire et sourire en français ;
- le scénario : raconter l'histoire, trouver un titre, imaginer ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après ;
- la civilisation : découvrir le socioculturel, retenir les éléments de civilisation, étudier la mentalité des gens, élargir et enrichir le thème ;
- les bulles : exploiter ou imaginer le contenu linguistique, deviner les légendes, le mot de la fin ou la dernière vignette ;
- le dessin : analyser les aspects graphiques (idéogrammes, onomatopées, hachures, serpentin, lettrage), mais aussi les formes les lignes et l'ombrage du dessin et définir les couleurs, les comparer etc. ;
- le lexique : réviser et enrichir le vocabulaire (noms communs, adjectifs, verbes, etc.) ;
- les intentions énonciatives : actes de parole (présenter, se présenter, identifier, aimer, détester), niveau de langue (standard ou familier…) ;
- les structures morphosyntaxiques : étude des structures morphosyntaxiques (le féminin, les verbes, etc.).

Types de démarches à entreprendre

1. Enlever ou cacher les bulles à la dernière case, à la dernière vignette d'une bande dessinée, de préférence quand l'intérêt et le travail sont centrés à celles-là. On demande aux apprenants de l'observer attentivement, de raconter la fin de l'histoire ou d'inventer leur propre vignette en changeant tout à fait le scénario. Après avoir restitué l'histoire, on peut donner aux apprenants la dernière vignette, et on reprend ainsi le scénario de la B.D. pour lui apporter la réalité exprimée par son créateur.
2. Mettre en désordre les vignettes de la bande dessinée : on coupe les cases, les vignettes d'une planche, et on les colle en désordre. On demande aux apprenants, de trouver l'ordre des vignettes.

3. Faire correspondre des bulles aux légendes proposées. Choisissez des légendes qui concernent un ou plusieurs dessins.
4. Proposer l'exploitation complète d'une bande dessinée : exploitation du thème, du scénario, du lexique, de la situation, des actes de parole, du dessin, de l'humour, des aspects graphiques, de la civilisation, du contenu linguistique. On peut également élargir le thème.
5. En faire une activité de l'expression orale, par exemple un Jeu de cartes :
   - Diviser la classe en groupes.
   - Choisir deux bandes dessinées faciles et les découper en images.
   - Coller les images avec les vignettes des B.D. sur des cartes
   - Mélanger les cartes de chaque B.D. séparément.
   - Demander aux apprenants de constituer quatre groupes, dont les deux premiers seront les groupes de travail et les deux autres se chargeront de la tâche de conseiller (des observateurs qui vont donner leur avis sur l'histoire racontée par chaque groupe).
   - Dans les groupes de travail principal, chaque apprenant choisit une carte et décrit son image.
   - Les élèves essayent alors de reconstituer l'histoire de la B.D. en respectant l'ordre chronologique des extraits/parties.
   - Une fois la B.D. reconstituée, un élève de chaque groupe raconte finalement l'histoire et les cartes sont déposées sur la table dans le bon ordre, de façon à lire l'histoire.

Leçon zéro : le plaisir d'apprendre avec les héros de la B.D.

La collecte de héros de B.D. peut s'intégrer à des dossiers pour alimenter l'oral, stimuler la créativité et l'autonomie des apprenants et les réconcilier avec le manuel. On peut présenter les héros découpés et collés sur du carton, ou parfois par des images choisies chez <www.google.fr.images> à l'ordinateur.

Comment peut-on exploiter cette habitude des jeunes ?

Enseigner l'alphabet français :

Demander aux apprenants : *Connaissez-vous les noms des héros de la B.D. ?* On écrit les noms au tableau. On présente l'alphabet français et on demande aux apprenants de faire correspondre les lettres aux héros de diverses bandes dessinées et de les lire. On demande aux apprenants de dessiner sur carton et colorer leurs propres abécédaires avec leurs héros préférés en feuilletant leurs

B.D. : A comme Astérix, B comme Batman, C comme Cédric, D comme Donald, etc.

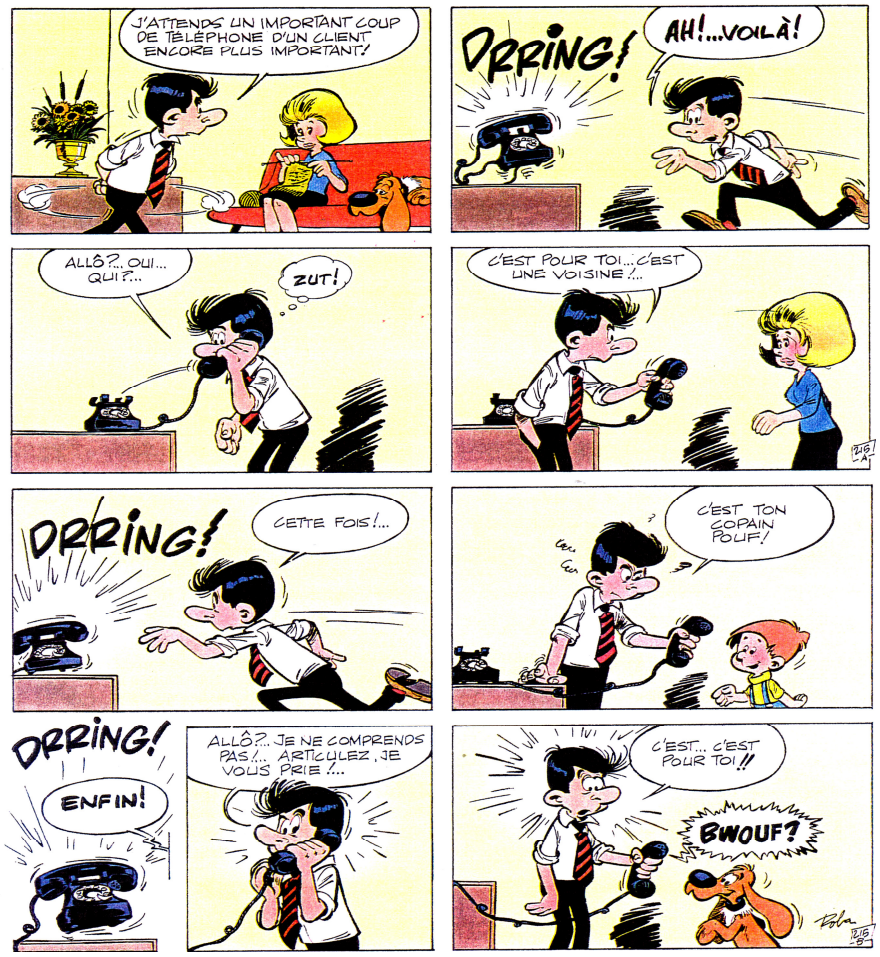
Apprendre à questionner pour décrire et identifier : Qui est-ce ? C'est… / Ce sont… Qu'est-ce que c'est ? Qu'est-ce qu'il fait ? Qu'est-ce qu'ils font ?

Un exemple d'exploitation d'une B.D.

On peut demander aux apprenants de raconter l'histoire d'une B.D.

Nous avons retenu la B.D. « Beaucoup de téléphone » de Roba, parue dans l'album *Boulle et Bill,* planche 13, dans laquelle nous proposons de supprimer le contenu des bulles.

Beaucoup de téléphone



1. Introduction situationnelle :

Aimez-vous les animaux ?

Quel est ton animal favori ?

2. Imaginez ce que ce monsieur dit. (Productions de classe)

Vignette 1 : « Mon client important n'a pas encore téléphoné !... »

Vignette 2. « Ah !... enfin ! »

Vignette 3 : « Allô ?... allô…? »

Vignette 4 : « c'est pour toi… c'est ta maman ! /c'est ta coiffeuse !... / c'est ton amie Pauline !... »

Vignette 5 : « voilà !… c'est lui ! »

Vignette 6 : « c'est ton camarade de classe Alain ! »

Vignette 7 : « Allô !... moins fort !... je ne vous comprends pas… pas !... répétez !... je vous prie !... »

Vignette 8 : «Zut !... c'est ton copain Milou ! »

3. À quelles vignettes correspondent les qualificatifs suivants ?

Le personnage, le propriétaire du chien est… :
Cochez la bonne case. (Mettez un x.)

Dessin n°	Calme	Inquiet	Impatient	Satisfait	Surpris	Très étonné	Déçu	Fou
1.		X	X					
2.			X					
3.			X				X	
4.							X	
5.			X					
6.							X	
7.					X	X		
8.						X	X	X

4. Proposez d'autres titres pour cette bande dessinée.

Zut !... pas pour moi !... Un coup de fil important ! C'est toujours pour les autres !... Les animaux parlent ?... !... Un appel étrange.

5. Racontez le scénario de cette bande dessinée.

Monsieur X attend un coup de fil d'un client important, et il est inquiet et impatient. Le téléphone sonne plusieurs fois mais …….

6. Expliquez, pourquoi cette B.D. vous fait sourire ou rire.

7. Cherchez la bulle la plus étrange de cette planche.

Quelques propositions d'Activités ludiques à partir d'une B.D.

1. Colorer les héros de la bande dessinée :

Distribuer des photocopies des héros (Obélix, Tintin, etc.) en gros plan en noir et blanc et demander aux apprenants de choisir eux-mêmes les couleurs.

2. Dessiner :

Dessiner ou photocopier la moitié d'un très simple dessin, et mettre des points numérotés pour le reste. Demander aux apprenants de dessiner le reste du dessin proposé, en suivant la numérotation.

3. Jeu d'identification / de définition.

- Le cow-boy solitaire au foulard noir, grand chapeau aux revolvers lumineux, remplissant des missions du gouvernement. Qui est-ce ?
- Un jeune garçon blond accompagné d'un fox-terrier blanc qui s'appelle Milou, voyage au monde entier. Sa vie est pleine d'aventures. Qui est-ce ?
- Il est le barde d'un village gaulois. Ses compatriotes l'adorent mais ils ne supportent pas ses chansons. Qui est-ce ?
- Il est vieux, il est druide, il prépare des potions magiques. Sa potion la plus célèbre donne une force surhumaine aux habitants de son village. Qui est-ce ?

- Ils habitent un charmant petit village dont les maisons sont des champignons. Ils sont bleus, ils portent un bonnet blanc et parlent une langue étrange. Qui sont-ils ?
- Il est sorcier, il est méchant, son chat s'appelle Azraél, il est l'ennemi des Schtroumpfs. Qui est-ce ?
- À quelle B.D. on trouve… ? Panoramix ? Les Daltons ? Rantanplan ? Titeuf ? Gargamel ? Cléopâtre ? Jollu Jumper ? Spirou ? Haddock ? Milou ? Iznogoud ?

4. Blason.

Acte de parole : aimer, adorer ≠ ne pas aimer, détester.

Proposer aux apprenants de faire un blason de carton avec les héros de la bande dessinée. On dessine un blason au tableau, et on le divise en quatre. On demande aux apprenants de dessiner, sur les quatre parties du blason, ce qu'ils aiment, ce qu'ils adorent, en haut, et de continuer en bas en dessinant ce qu'ils n'aiment pas et ce qu'ils détestent. On peut travailler de la même façon en créant des collages. On colle les blasons de la classe aux murs et on lit les productions. L'enseignant a ainsi un nombre de dessins à utiliser pour enrichir le vocabulaire des apprenants d'un lexique courant.

J'aime les Schtroumpfs. / J'adore Astérix.

Je n'aime pas les Daltons. – Je déteste Azraél.

J'aime le foot. / J'adore les frites.

Je n'aime pas le poulet. / Je déteste les maths.

5. Labyrinthe.

Colorer l'itinéraire. Quelle route doit prendre Obélix pour arriver :

a) à son ami Astérix ? (Jaune) b) aux Romains ? (Rouge) c) à Idefix ? (Bleu)

6. Qui va gagner ?

Vrai ou faux ? (On peut faire cette activité oralement ou par écrit.)

□	□	Obélix aime les Romains.
□	□	Il est l'ami d'Astérix.
□	□	Il aime le sanglier.
□	□	Il déteste les bagarres.
□	□	Il est gros.

7. Mots mêlés.

Trouvez sept noms d'animaux de la B.D.

R	X	C	O	A	U	E	M	A	M
A	A	D	E	R	E	B	I	Z	I
J	D	N	A	Q	C	L	L	P	C
O	D	Y	T	D	O	K	O	A	K
L	D	O	N	A	L	D	U	J	E
L	O	G	C	E	N	Y	N	I	Y
U	S	I	S	O	U	P	L	H	K
E	B	O	H	E	R	I	L	M	L
P	L	U	T	O	X	M	R	A	J
I	D	E	F	I	X	E	Q	R	N

8. Mots en échelle.

Écrivez dans la grille les noms des héros de la B.D. « Astérix ».

Horizontalement : 1. Le barde gaulois
2 Le chien d'Astérix
3. Les ennemis des Gaulois

Verticalement : 1. Un héros gaulois

			1									
		1	A	C	C	E	N	T	O	U	R	I	X
			S									
			T									
2	I	D	E	F	I	X						
		3	R	O	M	A	I	N	S			
			I									
			X									

9. Mots cachés. Milou est caché plusieurs fois dans cette grille. Cherchez-le et dites combien des fois, vous l'avez trouvé.

S	P	A	E	R	M	I	L	O	U	I	M
M	I	L	O	U	M	B	Z	C	E	B	I
E	I	P	B	H	I	T	R	Q	L	T	L
X	Z	L	H	C	L	O	H	O	F	O	O
M	I	L	O	U	O	N	U	R	S	A	U
B	E	Y	W	I	U	Y	M	I	L	O	U

10. Jeu de grille.
    Lis les définitions et remplis horizontalement la grille. Verticalement, tu découvriras le nom d'un héros de la B.D. jeunesse par les initiales des mots trouvés.
    1. Reine africaine, chez Astérix.
    2. Valet de Tintin.
    3. Frères bandits, chez Lucky Luke.
    4. Chien fidèle de Lucky Luke.
    5. Chien d'Obélix.
    6. Empereur romain.

    1. C L E O P A T R E
    2. E R N E S T
    3. D A L T O N
    4. R A N T A N P L A N
    5. I D E F I X
    6. C E S A R

11. Le jeu du pendu
    Choisir un mot connu des élèves et écrire la première et la dernière lettre. Ils doivent deviner. L'élève qui trouve la réponse propose un autre mot et le jeu recommence. On a besoin de cinq à six mots au minimum pour le pendu.
    1 pour la potence, 2 pour la corde, 3 pour la tête, 4 pour le corps, 5 pour les bras, 6 pour les jambes (5 et 6 pour les bras et les jambes si le mot possède 5 lettres, et on ajoute des traits du visage, des cheveux ou des vêtements si le mot possède beaucoup de lettres).
    A _ _ _ _ _ x Astérix. I _ _ _ _ _ _ d Iznogoud

12. Le savez-vous ? Vous avez deux minutes pour répondre.
    1. Tintin est une B. D.
       a. française, b. américaine, c. anglaise, d. belge.
    2. La bande dessinée est :
       a. un journal, b. un album d'humour, c. un dictionnaire, d. une encyclopédie.
    3. Lequel des animaux ci-dessous est un cheval ?
       a. Idefix, b. Jully Jumper, c. Azraél, d. Milou, e. Rantanplan.

13. Vous avez lu la petite annonce suivante. Qu'est-ce que vous faites ? Comment est-ce que vous réagissez ? Cochez la bonne réponse.

> ADOPTEZ-MOI
> Je suis un beau chat : poil souple, yeux d'or, sensible, fidèle, silencieux, affectueux, reconnaissant. Pour m'adopter, il vous suffit de venir me chercher à la :
> D. P. A. 25, rue Bergère, à Paris.

a. □ Vous demandez à vos parents d'aller chercher le chat.
b. □ L'annonce ne vous intéresse pas.
c. □ Vous acceptez la réponse négative de vos parents.
d. □ Vous essayez de convaincre votre maman.

14. Décris ton animal favori.
Tu as un (e)……. (nom d'animal)
Tu aimes ton (ta)…….
Parce qu'il(elle) est…… (adj. de sens positif)
Et qu'il (elle) n'est pas……... (adj. de sens négatif)
Il (elle) s'appelle……. (nom propre)
Il (elle) vient de ……. (nom de pays)
Il (elle) mange……. (nom d'aliment)
Il (elle) boit du (de la)……... (nom de boisson)
Mais ce qu'il aime le plus, c'est le (la)…….. (aliment)
Par contre, il déteste le (la)……. (boisson)
Tu as de la chance d'avoir un animal aussi……

10. Aux albums des B.D., il y a beaucoup d'animaux ; cochez la bonne cage, en indiquant leurs qualificatifs positifs ou négatifs.

Animaux	Malin	Doux	Fidèle	Idiot	Intelligent	Méchant	Beau
Milou	X	X	X		X		X
Idefix	X		X		X		
Rantanplan			X	X			X
Jolly Juper		X	X				X
Pluto	X	X	X		X		X
Azraél	X		X			X	

Bibliographie

- CASOAR P. et MERCIER J.-P., 2002, *L'album Goscinny,* Paris, Les Arènes.
- GAUMER P., 2002, *Guide Totem,* Paris, Larousse.
- GROENSTEEN T., 1996, *L'univers des mangas,* Paris, Casterman.
- LOPEZ J., 2006, « Spécial science et BD », *Junior science et vie,* n° 63 (janvier), p. 6-83.
- MONTREMY J.-M., 1996, *La bande dessinée. Le temps des bulles,* TCD Textes et documents pour la classe, n° 708, 5-37.
- PEETERS B., 1991, *Case, planche, récit,* Paris, Casterman.
- RUNGE A., 1987, *Techniques de classe,* Paris, CLE International.

Le projet européen EU+i
(European awareness and Intercomprehension)

L'intercompréhension : un nouvel outil ou un bouleversement dans la classe de langue étrangère ?

Rhéa DELVEROUDI
Université d'Athènes

Dans mon exposé, je vais présenter un projet européen « Socrates-Lingua » intitulé *European awareness and Intercomprehension* (*Eu+i*) auquel participe le Département de Langue et de Littérature françaises de l'Université d'Athènes, tout en faisant un lien entre les travaux réalisés au sein de ce projet et l'enseignement du FLE à l'école primaire.

Un des principaux problèmes qu'envisage le professeur d'une langue étrangère qui enseigne à des jeunes est la motivation. Pourquoi voulez-vous qu'un enfant de huit, dix ou douze ans soit motivé pour apprendre une langue étrangère ? Il faut admettre, cependant, qu'il était beaucoup plus difficile de répondre à cette question il y a dix ou même vingt ans, quand le monolinguisme régnait dans notre société, tant par l'absence de locuteurs d'autres langues que par l'absence de moyens techniques de rapprochement des individus, je parle notamment de l'internet. De nos jours, les *stimuli* linguistiques qu'un jeune enfant reçoit sont divers et variables et ce sont justement ces *stimuli* qui peuvent servir de tremplin pour éveiller une caractéristique très importante chez les jeunes, une caractéristique motrice et constructive, la curiosité pour le monde qui les entoure.

Au lieu d'entamer directement l'enseignement d'une langue étrangère spécifique – qui, le plus souvent, est absente de son entourage –, il est beaucoup plus motivant et intéressant pour un jeune de s'initier d'abord au fait qu'il existe d'autres langues que la sienne, avec des structures et un vocabulaire qui peuvent être similaires à la sienne ou totalement différents. Ainsi, l'enseignant, avant de commencer à conjuguer le verbe *avoir,* peut présenter aux élèves un éventail de langues aussi diverses structuralement que possible. Nous avons pu suivre ce matin l'intervention de Mme Castellotti qui

a exposé en détail cette idée bouleversante pour nos habitudes qu'est l'éveil aux langues, en vue d'une approche plurielle des langues et des cultures[1].

Mais comment réaliser une telle idée ? Le professeur de français n'a, dans la plupart des cas, aucune idée sur l'albanais, le bulgare, le tchèque ou le russe, encore moins sur le chinois ou le swahili. Comment peut-on proposer cette initiation aux langues à nos élèves du moment où nous-mêmes n'y avons jamais été initiés ? C'est justement sur ce point que la notion de l'intercompréhension peut s'avérer fort utile.

Cette notion a paru en Europe il y a environ quinze ans et est fortement liée à la volonté de cultiver le plurilinguisme européen, de diversifier l'apprentissage de langues et de lutter ainsi contre une perspective unilingue de l'Europe, c'est-à-dire contre la suprématie de l'anglais[2]. Qu'est-ce que l'intercompréhension ? C'est tout simplement la capacité des êtres humains de comprendre une langue qu'ils ne connaissent pas. *Wikipédia*, l'encyclopédie sur le net, donne les informations suivantes :

> L'intercompréhension est une technique de communication qui consiste à parler dans sa langue maternelle avec un locuteur d'une autre langue. Ce dernier, sans pouvoir répondre dans la langue de l'autre, la comprend et répond dans sa langue. Pour développer cette intercompréhension, il suffit d'envisager différents idiomes dans leur globalité. Ainsi, les langues latines et leurs racines très proches peuvent permettre la communication de nombreux locuteurs dans des langues aussi diverses que l'italien, l'espagnol, le roumain ou le français. Cet ensemble est par exemple dénommé « latinité » sur le modèle de la francophonie. Certains auteurs envisagent l'intercompréhension comme un rempart très puissant face à la domination de la langue, et donc de la culture, anglo-saxonne.

En effet, de nombreux travaux théoriques ont été réalisés dernièrement au sein de différents projets de recherche financés par la Commission européenne, concernant l'apprentissage multilingue fondé sur l'intercompréhension[3]. Ces travaux ont été surtout centrés sur la possibilité de transfert de connaissances linguistiques au sein des trois grandes familles de langues, à savoir les langues romanes, les langues slaves et les langues germaniques.

L'originalité du projet *Eu+i* – qui a commencé il y a trois ans sous la coordination de Filomena Capucho de l'Université Catholique de Portugal et arrive maintenant à sa fin – est que, sortant du cadre d'une famille spécifique, nous avons cherché les pistes qui peuvent mener à l'intercompréhension entre

1. Cf. Candelier (1998, 1999 et 2003), Castellotti (2006).
2. Voir, p. ex., Blanche-Benveniste et Valli (1997) ; cf. Capucho (2003).
3. Notons, à titre d'exemple : *Iglo* (*Intercomprehension in Germanic Languages Online*), *EuroCom*, *The Hagen Projects of Multilingualism*, *Galatea*, *Eurom4*. Pour les sites Internet de ces projets, consulter *infra* les références bibliographiques et, pour un aperçu général, voir Degache (2003).

gens parlant des langues n'étant pas génétiquement apparentées[4]. Les langues participantes au projet sont les suivantes : le français, l'anglais, l'allemand, l'italien, le flamand, l'espagnol, le portugais, le suédois, le turc, le bulgare et le grec.

L'idée centrale est que la compétence réceptive dans une langue étrangère peut s'acquérir non seulement en utilisant les connaissances sur d'autres langues voisines (par exemple je connais le français, donc je peux comprendre l'italien ou lire l'espagnol), mais aussi – et surtout – en mettant en œuvre toutes mes connaissances sur les stratégies interprétatives sous-jacentes à toute activité de communication. Lorsque nous essayons de comprendre quelque chose dans n'importe quelle langue, nous utilisons certaines stratégies comme outils heuristiques. Et quand nous apprenons une langue ou que nous essayons de comprendre quelque chose dans une langue inconnue, il est très important d'être conscient de ces stratégies pour pouvoir les exploiter.

Je vais vous donner un exemple précis : vous êtes dans un pays étranger dont vous ignorez la langue, disons en Suède, dans une gare, et vous voulez vous informer sur les horaires des trains pour aller quelque part. L'une des possibilités, puisque les Suédois parlent très bien l'anglais, est d'aller au guichet et parler en anglais. Cette solution est la plus simple, mais c'est une solution qui emprunte la voie du monolinguisme. Vous allez me dire : « Si je risque de rater mon train, tant pis pour la diversité des langues et le maintien du plurilinguisme ». Cependant il existe une autre solution : c'est tout simplement d'aller consulter l'affiche des départs. Vous avez déjà beaucoup voyagé, donc vous avez acquis certaines connaissances, indépendantes d'une langue précise : dans toutes les gares il y a des affiches des arrivées et des départs. Ces affiches donnent un certain nombre d'informations : la destination, l'heure du départ, l'itinéraire, le quai, le type de train, etc. Par ailleurs, votre expérience en tant qu'individu scolarisé vous permet de savoir que les jours de la semaine s'inscrivent avec un certain ordre, que les chiffres arabes ont la même valeur dans tous les pays et que l'indication de l'heure se fait notamment avec ces chiffres. Toutes ces connaissances peuvent être exploitées pour pouvoir trouver enfin l'information cherchée, même dans une langue que vous ne connaissez pas.

Un autre exemple, emprunté à Filomena Capucho (2002), est le suivant. Si un locuteur du français trouve dans un menu de restaurant l'item :

- *Fresas con crema* (esp.)

il sera capable de comprendre de quoi il s'agit grâce à la parenté des mots.

4. Voir Pencheva et Sopov (2003), Capucho (2003).

Mais ce n'est pas tout. S'il lit, dans un autre menu :

- *Strawberries with cream (angl.)*

il sera également capable de décoder le lexème *strawberries* à partir de la simple transparence du mot *cream* qui est apparenté au mot crème. De même, pouvons-nous ajouter, l'énoncé portugais :

- *morangos com chantilly (port.)*

sera facilement décodable par un Grec grâce au mot *chantilly,* pourvu qu'il puisse déchiffrer l'alphabet latin. C'est notre expérience de vie, nos connaissances gastronomiques qui nous permettent de faire un certain nombre d'associations. Ainsi, du moment où nous avons pu identifier un élément du co-texte, nous pouvons comprendre tout l'énoncé.

Le but de notre projet fut de développer une méthodologie concrète pour l'apprentissage de l'intercompréhension, afin d'aider les apprenants à aborder efficacement la compréhension de n'importe quelle langue européenne. Douze institutions avec vingt-cinq membres provenant de onze pays différents y ont participé. Nous nous sommes rencontrés trois fois par an, chaque fois dans un pays différent et nous avons eu ainsi l'occasion de travailler avec des gens venant de pays et de cultures différents, avec des mentalités et, bien sûr, des langues maternelles différentes. Les pays qui y ont participé sont : le Portugal, la Grèce, le Royaume Uni (Écosse), la France, la Belgique, l'Autriche, l'Espagne, la Suède, la Bulgarie, l'Italie et la Turquie.

Le produit final sur lequel nous avons travaillé est un CD-ROM éducatif qui comprend diverses unités thématiques correspondant aux groupes de travail que nous avons constitués au sein du programme : narration, chansons, journaux, télé et stéréotypes. Les groupes ont en ce moment fini leur travail et nous attendons l'implémentation qui sera faite par une société de production de produits multimédia. Les 20 000 exemplaires prévus seront distribués gratuitement dans les douze pays partenaires, à un public vaste et varié (hommes d'affaires, voyageurs en tourisme, étudiants de langues). Les contenus du CD-ROM seront également mis en ligne sur un site à créer prochainement. Pour le moment, sur le site : <http://www.sprachenzentrum.com/eui/intercomprehension>, il existe un échantillon avec un petit nombre d'activités.

À présent, je vais vous en donner une courte idée, avec notre exercice pilote : la réservation d'une chambre d'hôtel. Cet exercice est le seul réalisé avec comme langue cible et langue de travail toutes les langues participantes au projet. L'exemple que je vais vous montrer a comme langue de travail le grec et comme langue cible le suédois. Je vais juste vous montrer les aides que

nous proposons à l'utilisateur du CD-ROM pour qu'il puisse faire une réservation dans un hôtel virtuel.

Sur un écran on montre d'abord des informations concernant l'hôtel et, parmi ces informations, on donne le prix des chambres :

Priser:

	Jan 4 - Feb 29 Nov 1 - Dec 27	**March 1 - Oct 31 Dec 28 - Dec 31**
Rum	Standard	Standard
Enkelrum	€ 100	€ 110
Dubbelrum	€ 112	€ 120
Trebäddsrum	€ 122	€ 130
Svit	€ 140	€ 162

L'aide donnée pour le mot *rum* souligne évidemment sa parenté avec le mot anglais correspondant. Pour les prix on propose l'aide suivante :

> Δείτε τον τιμοκατάλογο: Η σειρά των λέξεων *enkelrum*, *dubbelrum*, *trebäddsrum*, *svit* και οι αντίστοιχες τιμές που ακριβαίνουν ίσως σας βοηθήσουν να καταλάβετε τι σημαίνουν αυτές οι λέξεις. Προσέξτε ότι οι τρεις πρώτες λέξεις έχουν στο τέλος τους τη λέξη *rum*.

En ce qui concerne la rubrique concernant le nombre de personnes :

Personer: Vuxna □ Barn □

les aides sont les suivantes :

- Η λέξη *Personer* θυμίζει μια αγγλική ή γαλλική λέξη.
- Εκτός από τον αριθμό δωματίων, σε μια κράτηση πρέπει να δηλωθεί και ο αριθμός των ατόμων. Ποιες δύο κατηγορίες ατόμων μπορεί να ζητούν;
- Συνήθως στα ξενοδοχεία τα παιδιά πληρώνουν λιγότερο από τους ενήλικες ή και καθόλου. Είναι, επομένως, σημαντικό να δηλωθεί ο αριθμός τους σε μια κράτηση. Με ποια σειρά είναι λογικό να εμφανίζονται οι λέξεις *ενήλικες* και *παιδιά*;

Enfin, relativement aux dates, le participant doit remplir sa date d'arrivée et sa date de départ :

Ankomst: dag månad år
Avresa: dag månad år

Et les aides sont :

- Η εγγραφή που πρέπει να συμπληρωθεί παραπέμπει σε ημερομηνία. Ποια ημερομηνία πρέπει να συμπληρώσετε;
- Σε μια κράτηση ποια ημερομηνία ζητείται πρώτη; Η ημερομηνία άφιξης ή η ημερομηνία αναχώρησης; Προσέξτε ότι μέσα στη λέξη *ankomst* υπάρχει η μορφή *kom*, που θυμίζει μια αγγλική λέξη.
- Η δεύτερη ημερομηνία που ζητείται είναι αυτή της άφιξης ή της αναχώρησης;

Ainsi, nous apprenons aux participants que même s'ils ne connaissent pas le suédois et le sens du mot *ankomst* ou *avresa*, l'intégration de ces mots dans un contexte particulier, ainsi que leurs connaissances sur le monde peuvent les aider à les déchiffrer et à remplir finalement le formulaire de réservation.

Ceux d'entre vous qui avez suivi l'atelier de Mme Moustaki, vous avez eu l'occasion de voir comment cette idée d'intercompréhension peut être exploitée pour entamer l'enseignement du français aux enfants. Car notre élève est face à son nouveau manuel de français – ou face à n'importe quel document que nous allons lui procurer – exactement comme le voyageur dans la gare : il est complètement perdu, dépaysé. C'est à nous donc, avant même de le guider dans son apprentissage, de le rassurer et de le munir de la confiance en soi, indispensable à tout apprentissage : « Vas-y, tu peux y aller ».

En général, notre attitude face à tout document écrit dans une langue inconnue est une attitude absolument négative : « Ôtez ça de ma vue – je n'y comprends rien ». La même chose est valable pour un enfant dans une classe de langue. L'intercompréhension, telle que nous l'avons travaillée dans notre projet, a justement pour but de combattre cette attitude négative, de développer une attitude positive, optimiste, face à la diversité des langues.

J'aimerais terminer en revenant sur l'idée présentée au début de mon exposé, à savoir l'importance des cours de sensibilisation à la diversité des langues dans une classe des jeunes enfants : en attendant qu'en Grèce soit réalisé un véritable programme d'éveil aux langues, tel que Mme Castellotti l'a décrit, on pourrait commencer par consacrer les premiers cours d'une langue étrangère, le français notamment, à la découverte par les élèves de la diversité des langues et à leur sensibilisation à cette diversité, en exploitant l'idée de l'intercompréhension. Le professeur peut, par exemple, demander aux élèves ayant une autre langue maternelle que le grec d'apporter du matériel écrit dans leur langue : des livres pour enfants, des disques, des boîtes de jouets, des conserves, etc. Ensuite, comme dans un jeu, on peut, tous ensemble, essayer de deviner de quoi il s'agit, de déchiffrer certains mots. On peut ainsi, petit à petit, introduire des informations concernant p. ex. l'alphabet latin, des informations qui seront ensuite utiles pour l'apprentissage du français. De cette façon, non seulement on fait un cours d'initiation aux langues, mais en même temps on réalise un travail très important de fraternité. Les élèves grecs

vont pouvoir apprendre quelque chose par leurs camarades allophones et, quant à ces derniers, ils se sentiront probablement revalorisés dans leur classe.

J'ai consacré mon exposé à la première partie de son sous-titre, à savoir l'intercompréhension en tant qu'un nouvel outil dans la classe de langue. Pour ce qui est de la deuxième partie, le bouleversement, je vais vous laisser y réfléchir. Permettez-moi juste de vous donner une piste : dans les années 50 la langue étrangère chérie était le français, « la langue de la culture et de la diplomatie » ; le but final visé par l'enseignement des langues était la formation d'un individu ayant la compétence d'un locuteur natif de la langue cible. De nos jours, d'une part, nous savons que ce but est une utopie pour la grande majorité des apprenants ; d'autre part, nous observons une crainte constante concernant la baisse d'intérêt pour des langues autres que l'anglais. Nous vivons, par ailleurs, dans un monde unifié, dans une Europe avec vingt langues officielles, dans laquelle il serait souhaitable – tout au moins pour nos enfants – de pouvoir circuler et communiquer aisément. Dans une telle conjoncture il est parfaitement légitime de se poser une série de questions et, parmi celles-ci, les suivantes : Est-ce qu'il est temps de réviser totalement les idées que nous nous faisons sur ce qu'est l'apprentissage des langues ? Est-ce que les possibilités que l'intercompréhension offre et les perspectives qu'elle ouvre nous conduisent encore plus vite vers un bouleversement dans la classe de langue ?

Références bibliographiques

- BLANCHE-BENVENISTE C. et VALLI A. (dir.), 1997, *Le Français dans le monde. Recherches et applications* « L'intercompréhension : le cas des langues romanes », n° spécial (janvier).
- CANDELIER M., 1998, « L'éveil aux langues à l'école primaire. Le programme européen 'Evlang' », *in* BILLIEZ, J. (éd.), *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme : hommage à Louise Dabène,* Grenoble, CDL-Lidilem, p. 299-308.
- ------, 1999, « En quelques lignes : l'éveil aux langues à l'école primaire dans le programme européen 'Evlang' », *Language awareness* [en ligne], n° 8 (3), p. 237-239, disponible sur : <http://www.channelviewpublications.net/la/008/0237/la0080237.pdf>
- ------ (dir.), 2003, *L'éveil aux langues à l'école primaire. Evlang : bilan d'une innovation européenne,* Bruxelles, De Boeck & Larcier.
- CAPUCHO F., 2002, « *Morangos* (*fraises*, *fragole*, *fresas*, *strawberries*, *Erdbeeren*) *com ou sem chantilly* ? De la notion d'Intercompréhension à l'apprentissage

du vocabulaire », *in* PÖL B. et OLLIVIER Ch. (éd.), *Lernerlexicographie und Wortschatzerwerb im Fremdspachenunterricht,* Wien, Praesens, p. 57-70.

- ------, 2003, « L'intercompréhension : une clé pour le multilinguisme en Europe ? », *Actes du colloque « Promouvoir l'apprentissage des langues européennes moins enseignées : politiques et méthodologies »* [en ligne], Dijon, 7-9 avril 2003, disponible sur : <http://lingua.fc-tic.net/actescoloc/actescoloc2.htm>
- CASTELLOTTI V., 2006, « Une conception plurielle et intégrée de l'enseignement des langues : principes, modalités, perspectives », *Les Cahiers de l'Acedle* [en ligne], n° 2, *Recherches en didactique des langues* (Actes du colloque ACEDLE, juin 2005), p. 319-331, disponible sur : <http://acedle.u-strasbg.fr/IMG/pdf/Castellotti-V_cah2.pdf>
- DEGACHE C., 2003, « Présentation », *Lidil*, n° 28, p. 5-21.
- PENCHEVA M. et SHOPOV T., 2003, *Understanding Babel,* Sofia, St. Kliment Ohridski University Press.
- WIKIPÉDIA [en ligne], disponible sur : <http://fr.wikipedia.org>

Sites des projets de recherche relatifs à l'intercompréhension :

- Eu+i : <http://www.sprachenzentrum.com/eui/intercomprehension>
- EuroCom : <http://www.eurocomcenter.eu/index2.php?lang=uk&main_id=3&sub_id=6>
- EUROM4 : <http://www.up.univ-mrs.fr/delic/Eurom4>
- GALATEA : <http://w3.u-grenoble3.fr/galatea>
- IGLO : < http://www.hum.uit.no/a/svenonius/lingua/>
- The Hagen Projects of Multilingualism: <http://www.fernuni-hagen.de/SPRACHEN>

Pour une pédagogie de l'action à travers le conte

Eva BENETOU
Enseignement primaire public

INTRODUCTION

Dans le cadre d'un programme national pilote grec, nous avons mis en œuvre un projet didactique qui consistait en l'exploitation et la dramatisation du conte en 5ème et 6ème année de l'école primaire. Ce projet se fonde sur l'approche actionnelle, selon laquelle l'apprenant est considéré comme un acteur social accomplissant des tâches dans des circonstances et un environnement donnés. Ainsi l'insertion du conte nous a permis de réaliser des tâches dans un contexte social, mettant l'apprenant « en situation de vivre intensément et activement la langue » (Dufour, 2005 : 7). Conscients, par ailleurs, que les enfants de cet âge traversent une phase capitale de la construction affective et intellectuelle de leur personnalité et, tenant compte de leurs besoins affectifs et ludiques, nous avons voulu faire participer l'expression corporelle, musicale, etc., au même titre que l'expression verbale. Notre but était que les élèves prennent du plaisir en apprenant, qu'ils jouent avec la langue et qu'ils s'investissent pleinement. Car la langue est un tout : elle est sonorité, rythme, mais elle est aussi regards, gestes, silences, élans, émotions, jeu et créativité.

Le projet a débuté après près de quatre mois de cours. Les apprenants, qui dans la grande majorité étaient des débutants, ont travaillé avec le manuel de classe *Nouveau Caramel 1* en début d'apprentissage, du mois de décembre 2005 au mois de mars 2006. Durant cette période, ils ont étudié un vocabulaire et des structures qui ont été approfondis et répétés grâce à l'insertion du conte. En termes de méthodologie, notre étude s'est fondée sur une progression en spirale de l'enseignement, sur un système qui va du simple au complexe, avec répétition des notions acquises. Pour les besoins de notre projet, nous avons

choisi d'exploiter le conte célèbre de Charles Perrault, *Le Petit Chaperon Rouge*, en parallèle avec le manuel de classe. Ainsi les activités effectuées à partir du conte, qui sert de support, s'appuient sur des notions déjà abordées dans le cadre du manuel scolaire, renforçant ainsi la confiance en soi des élèves.

LES AVANTAGES DU CONTE

L'oralité dans le conte

Le conte est une forme de récit qui est traditionnellement transmis par voie orale : « l'idée est donc de redonner à cette forme de récit la dimension qu'il a toujours eue dans les sociétés dites traditionnelles et qu'il a perdue dans nos sociétés modernes , fondée sur l'écrit » (Pageaux, 2005 : 2). En ce sens, le conte oral est plus flexible et permet une interactivité avec l'auditoire.

Incontestablement, nous avons affaire à un genre littéraire par excellence qui peut donner lieu à des activités classiques d'expression orale (décrire un personnage ou un lieu du conte, inventer la suite de l'histoire, etc.), mais également à de petits jeux d'échauffements et d'improvisation qui facilitent l'expression orale des apprenants dans la langue étrangère. Il importe donc d'introduire le conte, dans le cadre d'une classe de langue flé, sous sa dimension orale.

La structure relativement stable du conte

La structure relativement stable du conte, suivant l'étude du folkloriste Vladimir Propp, qui démontre que « tous les contes merveilleux appartiennent au même type en ce qui concerne leur structure » (Propp, 1970 : 33), permet de travailler la compréhension orale. Par ailleurs les élèves dotés d'une culture du conte, de par leur langue maternelle, s'engagent plus aisément dans sa compréhension en langue étrangère.

La présence de l'image

L'image, qui fait appel au domaine sensoriel visuel, oriente la compréhension et est « porteuse d'une foule d'informations contextuelles qui facilitent l'accès au sens » (Arghyroudi, 2000 : 257). Elle aide l'enfant à se forger des représentations mentales constitutives du contenu sémantique des mots.

La dramatisation du conte

La dramatisation est une activité qui permet d'actualiser la parole dans un comportement autre que linguistique. C'est une activité qui offre à l'élève l'occasion de jouer pour son propre plaisir et de communiquer d'une manière générale, appréhendée tant sous sa forme verbale que non verbale, exprimée

par des gestes, des modes d'être, des repères dans le temps et dans l'espace. Selon Jean-Marc Dufour (2005 : 7) :

> Tout apprentissage de langue devrait concerner en premier lieu tout l'être de l'apprenant. Il faut le plonger dans un bain de signification (spécifique à la culture), fait de décors de personnages, d'actions avec lesquels, par lesquels, il entre en communication, par toutes les possibilités d'expression, d'information de son être : sons, mimes, cris, gestes, actions, rythmes, danses, jeux, etc.

LES CRITÈRES DE CHOIX DU CONTE DU PETIT CHAPERON ROUGE

Public de jeunes débutants

Le public auquel nous nous sommes adressée était composé d'élèves de 10 à 12 ans, de niveau débutant. Il s'agit donc d'un public dont l'objectif est de le sensibiliser à l'apprentissage du flé, en créant une méthode aussi agréable que possible afin d'éviter la lassitude et le climat de classe. Dans cette perspective, le conte est un outil pédagogique motivant pour cette tranche d'âge puisqu'il offre une variété d'activités à réaliser, tels que le dessin de scènes du conte, la dramatisation du conte, les jeux de rôles, etc.

Choix d'un conte connu

Le choix d'un conte connu par les élèves, en l'occurrence le conte merveilleux du Petit Chaperon Rouge, « favorise le transfert des savoir-faire acquis dans la langue maternelle » (Tifanie, 2005 : 90).

Exploitation linguistique

La version du conte est adaptée au niveau des élèves. Le lexique et les structures utilisés sont plutôt simples et constituent le prolongement du manuel étudié. Les phrases sont de type affirmatif, négatif, interrogatif et exclamatif. Une diversité d'activités a pu être décrochée et proposée au fur et à mesure de l'étude des unités du manuel de classe. C'est ainsi que dans l'unité 3 du manuel scolaire *Nouveau Caramel 1*, qui traite des repas et propose la préparation d'une recette de cuisine, nous avons travaillé sur les champs lexicaux du petit déjeuner et d'une recette de cuisine, dans des situations contextualisées sur le conte du Petit Chaperon Rouge. Plus précisément, les apprenants ont établi un dialogue entre eux en jouant le rôle de la grand-mère et celui du Petit Chaperon Rouge, autour du petit déjeuner. La préparation de la recette du banana gâteau proposé dans le manuel de classe a été remplacée par des galettes. Parallèlement, les apprenants ont réutilisé, par le biais du conte, un vocabulaire déjà acquis dans le manuel de langue, ce qui a généré

chez les enfants un sentiment de sûreté étant donné qu'ils avaient affaire à des notions déjà apprises. Par la même occasion, ils consolident les notions acquises en situation.

Exploitation culturelle

Le conte est un support à dimension culturelle, qui permet d'effectuer des prolongements thématiques sur la vie quotidienne des apprenants. Nous avons pu ainsi réaliser des ouvertures culturelles dans le domaine culinaire, en présentant le repas du petit déjeuner des Français et la préparation de galettes. En outre, le conte permet de travailler sur la compétence transculturelle, qui est « la capacité à communiquer et à agir dans une langue étrangère » (Baumgratz, 1996 : 104).

Exploitation ludique

La dramatisation est une activité où les élèves s'adonnent avec plaisir à jouer le rôle d'un personnage, avec tous leurs sens et leurs émotions en modulant leur voix, en faisant des gestes, en adoptant les comportements et les attitudes reflétant leur personnage, mobilisant tout leur corps.

Exploitation artistique

Le dessin et la musique sont des formes d'expression qui fascinent les apprenants et qui, en parallèle, permettent à l'enseignant de les évaluer.

Expression orale

La production de dialogues dans les activités du jeu de rôles, tel que le dialogue au petit déjeuner, favorise l'expression orale. Mais c'est surtout à travers la dramatisation du conte que l'apprenant réussit à produire la parole spontanée avec les variations de la voix et le soutien de la gestuelle.

La phonologie

Le conte, et surtout sa dramatisation, permettent de travailler efficacement l'accentuation, le rythme et l'intonation, plaçant ainsi l'apprenant dans un contexte concret. La mise en situation de l'apprenant rend cette activité à dimension phonologique bien plus motivante, et nullement contraignante.

Le prolongement du manuel de classe

Les activités réalisées à partir du conte s'inscrivent dans le prolongement du manuel de classe. En d'autres termes nous avons pris en compte le mode de progression du manuel scolaire de français afin que les activités proposées renforcent l'apprentissage des notions et du vocabulaire présentés dans le manuel de classe.

LES ÉTAPES DE L'EXPLOITATION DU CONTE

PREMIÈRE ÉTAPE : activités de compréhension orale

Lecture expressive du conte et évaluation à travers le dessin

La première étape, qui dans l'ensemble a comme objectif le développement de la compréhension orale, commence par la narration du conte.

Plus précisément l'enseignant jouant le rôle de conteur, raconte l'histoire de façon expressive afin de tenir son public constamment en haleine. Il essaie de capter l'attention de ses auditeurs parce que conte et conteur sont indissociables et comme nous dit Jean Pol De Cruyenaere et Olivier Dezutter : « L'essentiel n'est pas dans ce que dit le conteur (le contenu) mais le fait même qu'il profère une parole devant un auditoire et crée ainsi avec celui-ci un être ensemble » (1990 : 71). Ainsi le changement du ton de la voix, la mimique des personnages et de certaines actions, constituent des mises en scènes qui attirent l'attention des élèves et facilitent la compréhension du conte. De même la présence d'extraits de musique et d'instruments musicaux constitue des supports qui captent l'attention des élèves.

L'élève, après avoir écouté le conte, est invité à dessiner une des images mentales qu'il s'est créées en écoutant le conte et qui va lui permettre d'autoévaluer ses capacités auditives.

Reconstitution du conte à l'aide de pictogrammes

Les apprenants divisés en groupe, et à partir de la consigne : *Mettez les images dans le bon ordre*, reconstituent la trame du conte à l'aide de pictogrammes placés au tableau, qui illustrent les scènes principales du conte. C'est une activité de compréhension orale, qui permet à l'élève de recueillir des informations complémentaires à celle de l'écoute du conte à travers des images fixes et en même temps de s'autoévaluer.

Écoute et identification des personnages

Dans cette séquence nous passons à une activité de compréhension plus détaillée. L'enseignant donne la consigne : *Quels sont les personnages du conte ?* en français et vérifie qu'ils l'on bien comprise. Par la suite les apprenants écoutent cette fois-ci sur cassette le conte, et identifient, en travaillant en groupe, les personnages du conte dans une grille photocopiée qui leur est distribuée.

Lecture interactive du conte

L'enseignant fait écouter le conte enregistré sur cassette et les élèves suivent sur photocopie le récit. L'enseignant arrête à plusieurs reprises le conte et montre à chaque pause un pictogramme qui correspond au dernier mot de la pause, et demande à l'élève de le nommer.

DEUXIÈME ÉTAPE : jeu dramatique et jeux de rôle

Jeu de cartes

L'enseignant prépare par écrit des cartes avec des paires de répliques sur le dialogue du Petit Chaperon Rouge et du loup. Il répartit les élèves en trois groupes et distribue à chaque élève une carte au hasard. Ceux-ci se déplacent en groupe dans la classe et comparent leur texte pour essayer de trouver leur paire.

Citons un exemple :

- *Bonjour petite fille, comment tu t'appelles ?*
- *Je m'appelle le Petit Chaperon Rouge.*

Après avoir trouvé la carte correspondante, les élèves, qui sont toujours en groupe, essaient de mettre dans l'ordre toutes les répliques du dialogue. L'enseignant évalue les groupes en accordant 1 point si l'ordre des répliques est correct.

Par la suite, chaque groupe devra jouer le dialogue devant la classe avec des marionnettes, et l'enseignant intervient à la fin du jeu de rôle pour corriger la prononciation et l'intonation. L'enseignant distribue aux élèves le texte du conte et demande aux uns d'apprendre les répliques du Petit Chaperon Rouge et aux autres celles du loup.

Répétition des répliques du dialogue

L'enseignant invite un élève au tableau et lui demande de dramatiser les répliques du loup. À chaque réplique le groupe-classe donne la réplique correspondante.

Jeu de rôle sur le petit déjeuner

Profitant de la matière du manuel de classe qui exploite les repas de la journée, nous avons essayé d'assimiler le vocabulaire du petit déjeuner par la production d'une activité de jeu de rôle entre la grand-mère et le Petit Chaperon Rouge au moment du petit déjeuner.

L'enseignant dresse la table pour le petit déjeuner. Il nomme les aliments posés sur la table et fait répéter par les élèves. L'enseignant place une étiquette sur chaque aliment avec le terme français. Les élèves sont invités à établir un dialogue en interprétant le Petit Chaperon Rouge et la grand-mère. Ils devront utiliser les expressions d'appréciation (*j'aime, je n'aime pas, Miam, miam, beuk,* etc.) déjà apprises dans le manuel de classe et le vocabulaire approprié au petit déjeuner.

Préparation des galettes

Les élèves ont apporté les ingrédients nécessaires pour la préparation de la recette des galettes.

L'enseignant appose des étiquettes avec le terme français sur les aliments et les ustensiles apportés et les présente au groupe classe :

> *Voilà de la farine.*
> *Voilà du sucre,* etc.

Les élèves répètent à chaque fois le nom des aliments et du matériel de cuisine.

Par la suite, l'enseignant distribue deux photocopies, l'une contenant les instructions sur la préparation des galettes et l'autre illustrant les ingrédients et les étapes de la recette. Les élèves observent les deux photocopies et précisent les actions à exécuter et les proportions à utiliser à chaque étape pour confectionner les galettes. L'enseignant invite les élèves à venir à tour de rôle participer à la confection des galettes en respectant les étapes indiquées sur la photocopie ainsi que les ingrédients à utiliser. Les élèves devront préciser l'étape à exécuter et les ingrédients à ajouter. Les élèves dégustent les galettes et expriment leur appréciation en français.

À la leçon suivante l'enseignant donne la consigne : *Pour faire des galettes il faut de la farine…* En lançant une balle aux apprenants, il leur demande de nommer les ingrédients.

Préparation

Image 1 : Je mets la farine dans le saladier.
J'ajoute le sucre dans le saladier.
J'ajoute le sel dans le saladier.
J'ajoute le sucre vanillé dans le saladier.

Image 2 : Je casse les œufs.
Je mets les jaunes d'œufs dans le saladier.
J'ajoute le beurre fondu et refroidi.
Je verse le lait.

Image 3 : Je bats le tout au mixer.
Je monte les blancs en neige.

Image 4 : Je verse les blancs en neige dans le saladier avec la pâte.
Je cuis les galettes.

TROISIÈME ÉTAPE : dramatisation du conte

Auparavant, le professeur aura pris soin d'enseigner aux élèves, par le biais d'activités orales basées sur le manuel enseigné en classe, des expressions et un vocabulaire afférents à celui du conte, afin que les répliques du conte soient produites de manière naturelle. De plus, l'enseignant consacrera quelques leçons à la répétition des dialogues du conte sous forme d'activités adéquates, qui aident à la mémorisation et à la compréhension détaillée d'un texte. Le professeur assurera la présentation principale du conte, de manière structurée, afin de créer une ambiance agréable dans la classe. Le déguisement rudimentaire des personnages du conte (par exemple le Petit Chaperon Rouge, vêtu d'habits rouges et portant une casquette rouge, le loup en noir…)

sollicitera l'intérêt des apprenants qui, à cet âge, prennent beaucoup de plaisir à incarner différents personnages, déguisement à l'appui.

En fonction du niveau des élèves, les parties narratives du conte seront citées soit par les apprenants soit par l'enseignant.

Quelques élèves participeront à la dramatisation du conte en marquant les changements de scènes, de paysages ou de personnages à l'aide d'un instrument de musique ou de tout autre objet sonore, tel un tambour annonçant la présence du loup dans la forêt, un instrument à percussion permettant d'imiter le ruissellement de l'eau, un instrument à vent pour le son du gazouillement des oiseaux, etc.

Deux élèves se chargent du changement de décor. Ils dévoilent les arrière-plans de chaque scène dessinée au cours d'arts plastiques.

CONCLUSION

Le conte est un outil pédagogique polyvalent qui donne la possibilité de créer une infinité d'activités capables de développer les compétences communicatives langagières des apprenants, sans négliger pour autant leurs besoins affectifs et ludiques. Ces activités, qui mettent la langue en pratique, contribuent également à la mémorisation d'un vocabulaire actif. Ce sont des mots et des structures qui sont mémorisés et appropriés par l'apprenant, qui les met en mouvement, les jouent avec qui il veut devant qui il veut. La langue devient alors affaire de tout l'être. C'est donc par le sens actif plutôt que par la forme que la langue doit être envisagée. Par le jeu dramatique ou la dramatisation, la parole est mise *en mouvement* et cesse d'être perçue sous un aspect statique.

> Les enseignants se souviennent-ils suffisamment qu'ils ont été élèves ? Se souviennent-ils des heures qui défilent pendant que le professeur développe ses arguments, s'agite au tableau, passe entre les rangs, bouge pour tout dire. Les élèves, eux, restent assis et l'écoutent même si, de temps à autre, ils « participent »… Ne pourrait-on essayer d'inverser les rôles : faire bouger les élèves, les faire parler, s'exprimer et jouer en français ?
>
> (Hinglais, 2003 : 23)

Les élèves font apparaître leur besoin de s'exprimer par des activités qui les mettent en situation réelle, tels les jeux de rôle, la dramatisation, les activités de création artistique, la musique, etc. On ressent cette envie d'agir tant par la parole que par des moyens non verbaux, qui font par ailleurs partie intégrante de l'univers des jeunes apprenants. Démotivés dans la réalisation de certaines activités, les élèves participent en revanche volontairement et pleinement aux activités de dramatisation ou aux jeux dramatiques.

Un des atouts majeurs de l'introduction du conte dans l'enseignement du flé, c'est la promotion du travail de groupe, qui fait largement défaut dans le mode d'apprentissage de la langue maternelle. Les résultats sont encourageants après quelques mois de travail collectif. Il faut reconnaître que même les élèves les plus chahuteurs de la classe ne restent pas insensibles à ce mode d'apprentissage, qui, soulignons-le, n'exclut personne.

Cette expérimentation sur l'exploitation et la dramatisation du conte a été une véritable découverte tant au niveau du mode d'apprentissage qu'au niveau de la psychologie des enfants. Le rapport enseignant/élèves devient plus chaleureux et c'est la confiance et le respect à l'égard de l'enseignant qui en sortent renforcés.

Nombreuses sont par ailleurs les difficultés à prendre en compte telles des classes trop nombreuses, une infrastructure inadaptée et l'absence de formation appropriée des enseignants de flé en primaire.

Nous avons également constaté que le manque de familiarisation des élèves avec la dramatisation ou les jeux dramatiques constitue dans certains cas un obstacle qui peut se traduire par un refus de participation.

Malgré les contraintes du système scolaire, notre confiance aux élèves qu'ils sont capables de jouer le conte du Petit Chaperon Rouge ainsi qu'une répétition systématique des rôles a permis la dramatisation du conte. La pièce a été présentée par les élèves de 6ème année primaire aux élèves de quatrième, cinquième et sixième année de la 5ème École primaire d'Ilion, dans le département ouest d'Athènes. Tous ont assisté à la présentation avec grand intérêt, y compris les élèves des plus petites classes, qui ne sont pas encore initiés au français. Cette attitude très positive des élèves nous incite à poursuivre notre expérience sur l'insertion du conte dans l'enseignement du flé au niveau primaire et à développer notre approche sur l'exploitation du conte. Cette démarche pourrait être renforcée à travers une coopération plus étroite et plus ciblée sur la dramatisation du conte entre diverses écoles grecques où le français est enseigné. Une autre alternative qui nous paraît intéressante consisterait en l'organisation d'ateliers de dramatisation en langue française, qui s'adresseraient à des apprenants désireux d'améliorer leurs compétences aussi bien verbales que non verbales.

Ne prétendant pas avoir exploré ce sujet dans toute sa profondeur, nous pensons que cette expérience peut constituer à la fois un point de départ et un défi pour faire sortir l'enseignement du flé d'un apprentissage passif d'une langue qui est toujours vivante.

Références bibliographiques

- ARGHYROUDI M., 2000, *Analyse verbale et non verbale de documents authentiques vidéo et traitement didactique dans le cadre d'une formation de professeurs de FLE en Grèce,* Th. : Sc. du lang., did., sém. : Université de Franche-Comté.
- BENETOU E., 2006, *L'exploitation et la dramatisation du conte dans l'enseignement du flé au niveau primaire,* Mém. DEA : Did. du flé : EAP [Université hellénique d'enseignement à distance].
- DE CRUYENQERE J.-P. et DEZUTTER O., 1990, *Le conte,* Paris, Didier/Hatier.
- DUFOUR J.- M., « Apprentissage d'une langue par la dramatisation », *Académie de Nancy-Metz* [en ligne], janvier 2005 [consulté le 15 décembre 2006], disponible sur : <http://www.ac-nancy-metz.fr/dramatisation.pdf>
- HINGLAIS S., 2003, « Jouer, c'est apprendre », *Le Français dans le monde*, n°329 (septembre-octobre), p. 23-26.
- JOLY M., 1993, *Introduction à l'analyse de l'image,* Paris, Nathan.
- PAGEAUX O., 2005, « Il était une fois », *ÉduFLE.net* [en ligne], décembre 2005 [consulté le 12 mars 2006], disponible sur : <http://www.edufle.net/Odile Pageaux>
- PROPP V., 1970, *Morphologie du conte,* Paris, Éditions du Seuil.
- TIFACHE R., 2005, « Autant en emporte le conte », *Le Français dans le monde,* n° 342 (novembre-décembre), p. 90-91.

Une classe de FLE dans la ville : le mythe d'Europe dans la littérature française

Marie PAPADOPOULOU
Enseignement privé

Statuette de Béotie (550-500 av. J.-C.)
Musée du Louvre - © R.M.N.

Ce projet éducatif[1] vise à un triple objectif :
- idée de départ : enseigner le français autrement ; et
son aspect général : créer une dynamique de groupe en classe de flé ;
- aspects finaux liés au français : expression orale, compréhension orale, apprécier – dans le cours de FLE – le patrimoine culturel français, tant sur le plan européen qu'à l'échelle mondiale ; compréhension écrite, expression écrite et recherche des informations sur Internet – les enfants adorent l'exploration de ce réseau !
- aspects finaux interdisciplinaires : participer activement et respecter les autres, car, pour citer la fameuse réponse de Léopold Sédar Senghor à la question de savoir ce qu'on appelle francophonie, « la francophonie, c'est cet humanisme intégral qui se tisse autour de la terre, cette symbiose des énergies dormantes de tous les continents, de toutes les races, qui se réveillent à leur chaleur complémentaire »[2], et, en même temps, pratiquer des situations de communication de la vie réelle, utiliser l'imagination et la créativité pour s'impliquer d'avantage.

À l'origine du projet, se trouve également un mythe, un « brise-glace », car il ne faut pas oublier qu'il s'agit d'enfants (et les enfants adorent les mythes).

C'est la légende d'Europe – dans la littérature française, bien sûr.

Certes, les poètes de la Grèce antique, l'auteur inconnu du manuscrit du Moyen Âge, Chénier ou Rimbaud ne sont pas des écrivains pour enfants.

1. D'après Papadopoulou (2007a).
2. Texte écrit en 1962.

Pourtant, le mythe d'Europe constitue l'unique patrimoine commun à plusieurs générations en Europe – et toujours vivant grâce à l'euro –, ce qui favorise sa rencontre avec les élèves du primaire. Il faut permettre à ces élèves de se constituer une culture littéraire – il importe qu'ils aient la chance de rencontrer des œuvres littéraires qu'elles soient ou pas « de jeunesse ». Et ce projet se donne aussi pour but d'introduire aux élèves au moins à la lecture de textes classiques français, accompagnée, bien sûr, toujours, de photos qui suscitent leur intérêt.

Le texte littéraire est un support attrayant et riche, au départ duquel on peut proposer aux élèves de multiples activités d'apprentissage visant à développer les compétences langagières ainsi que la compétence inter-culturelle.

À titre indicatif :

La lecture même du mythe permettra à l'enseignant d'élaborer des activités diverses et motivantes qui suscitent le désir de lire : raconter l'histoire selon différents points de vue, imaginer ce qui s'est passé avant, ce qui se passera après, décrire le paysage, faire le portrait du taureau-Jupiter et de l'Europe, répondre aux questions : Qui ? / Quand ? / Où ? / Comment ? / Pourquoi ?, formuler des hypothèses sur la lecture. Toute réponse doit être acceptée, toute hypothèse encouragée…

Certes, la langue du passé, du XVIIe ou du XVIIIe siècle, par exemple, ou la présence d'expressions dont l'usage a disparu ou s'est raréfié, peuvent faire obstacle, tant sur le plan lexical que syntaxique. On comprend l'importance des reformulations et de la paraphrase. Car, c'est par ce biais que les élèves confronteront leurs lectures et que l'enseignant pourra réaliser une activité basée sur le vocabulaire (du type : « Qu'est-ce que ça veut dire ? » choix multiples, ou : « Ajouter à la tirelire lexicale », à savoir, chaque élève pourra avoir sa propre collection de mots qui l'ont impressionné(e)).

Or, il y a… plusieurs Europes !

Après avoir fait la connaissance d'Europe-princesse, les élèves partiront à la découverte de l'Europe-étoile, satellite de Jupiter, de l'Europe-continent, de l'Europe-famille, l'Europe unie.

Cette phase du projet permettra de manipuler certaines structures grammaticales fondamentales : masculin/féminin, adjectifs de nationalité, prépositions *à/de,* verbes *aller/venir.*

À ce stade, on peut jouer « à l'Europe » : l'enseignant donne aux élèves le nom d'une capitale et une photo de celle-ci, et les élèves lui donnent le pays, en ajoutant « je vais à / je viens de…, j'ai un ami / une amie + l'adjectif de nationalité. Choisissez toujours des photos en couleur : elles sont beaucoup plus attrayantes.

C'est ainsi que, à cette étape du projet, on passe, tout doucement, à l'Europe unie. Nos élèves sont les futurs citoyens de l'Union européenne, dont les institutions siègent à des pays francophones, et dont la langue officielle est le français !

C'est le moment d'initier les élèves, en les incitant à découvrir ses symboles : le drapeau, l'hymne européen, la journée de l'Europe, l'union dans la diversité, l'euro (Papadopoulou, 2007b).

L'euro est d'une grande utilité dans le contexte pédagogique aussi. Manipuler des euros factices, ça amuse toujours les enfants : café parisien, jeux de rôles, exercices oraux proches de situations de la vie réelle, pour exercer le vocabulaire et le calcul en jouant.

C'est là, sur la terrasse de ce café parisien, que les élèves rencontrent… Europe. Interviewée par les élèves, Europe aide l'enseignant à remplir sa valise pédagogique de tas de trésors : richesses culturelles, touristiques et même culinaires, toute une série d'activités pédagogiques tournées vers la culture, le divertissement, le voyage, …

C'est le moment propice ! Tout en prenant conscience de leur environnement européen, les enfants prennent conscience que, en parlant français, ils ont aussi cent soixante-quinze millions d'amis sur toute la planète grâce à une autre dame aussi merveilleuse qu'Europe : la francophonie. Et le voyage recommence pour donner aux élèves la possibilité de découvrir la francophonie à travers de multiples facettes : dépliants touristiques et jeux de rôle du type : téléphoner à une agence de voyages, se renseigner : demander/expliquer le chemin, commander au restaurant, recettes, faire des courses (à un souk tunisien, par exemple), danses et chansons, mythes et légendes francophones, et – pourquoi pas ? – des cartes postales, des dessins et des photos de classe envoyés à des élèves du même âge au Sénégal, en Tunisie, au Canada, à Martinique, au Cambodge.

Bon voyage et amusez-vous !

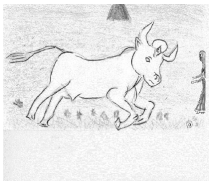
Liberale da Verona (~1498 - ~1528), *L'enlèvement d'Europe,* panneau 39x118 cm
© Louvre.edu - Photo Béatrice Oravec.

Boîte à idées

1. « Fais ton dessin du mythe » (germigny.creteil.iufm.fr)

2. «Jeu des différences»

3. Devinette : «Où est le taureau ? » (www.ardecol.ac-grenoble.fr)



4. «Fais ta bande dessinée du mythe»

5. Puzzles Europe / pays francophones
6. « Trouve la capitale du pays

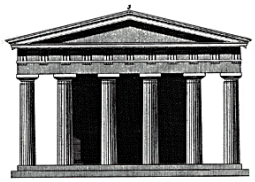
d'Astérix

de Tintin

de la petite sirène

du Robin des Bois

7. Mots croisés : Capitales européennes et monuments

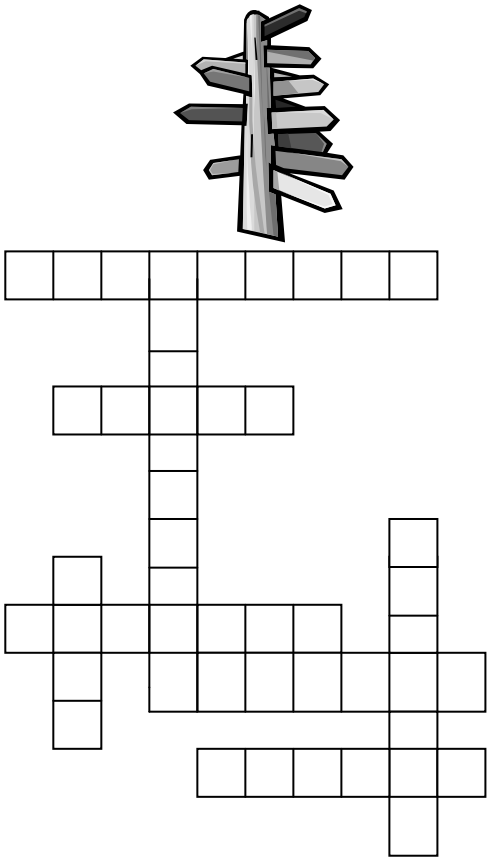


Athènes – Parthénon

Paris – Tour Eiffel

Londres – Big Ben

Rome – Colisée



→ PARTHÉNON – PARIS – COLISÉE – LONDRES – BIGBEN

↓ ROME – TOUREIFFEL – ATHÈNES

Références bibliographiques

- PAPADOPOULOU M., 2007a, *À la recherche de la Grèce en feuilletant la littérature française. Le mythe d'Europe dans la littérature française (Niveau DELF A1-A2),* Nottingham (U.K.), Markoulakis Publications / Editions Insider : The Hive, Nottingham Trent University, (Pour une culture littéraire classique en classe de FLE).
- PAPADOPOULOU M., 2007b, *Mon pays, l'Europe unie,* Nottingham (U.K.), Markoulakis Publications / Editions Insider : The Hive, Nottingham Trent University.

Enseigner le FLE à l'école primaire : problèmes à résoudre

Christina THÉODOROU
Établissement d'enseignement privé
« Lycée Léonin » (N. Smyrni)

Je suis professeur du français à l'école primaire « Chrysostomos Smyrnis ». C'est une école franco-hellénique où les élèves apprennent le français à partir de la 3e classe, c'est-à-dire à partir de l'âge de 8 ans. Ils ont un cours de français tous les jours, ce qui nous facilite beaucoup étant donné que le contact quotidien avec la langue française les aide à mieux assimiler les nouvelles connaissances. Cependant, ce contact nous pose aussi assez de problèmes.

Tout d'abord, *des questions d'ordre pédagogique* qui ont affaire à la *motivation*.

Les élèves s'ennuient facilement. D'une part, le contact quotidien avec la langue les fatigue beaucoup, surtout si le cours a lieu à la fin de la journée, c'est-à-dire s'il s'agit de la dernière heure dans le programme scolaire. C'est un moment difficile, ils ont faim, ils veulent partir de l'école, ils ne prêtent aucune attention au cours.

D'autre part, chez les enfants, il n'y a pas de motivation à long terme. L'élève de l'école primaire ignore à quelles fins il apprend une langue étrangère, ou du moins, il n'a qu'une idée vague de ce à quoi elle lui servira. Ainsi, le choix de la langue à apprendre se détermine-t-il par son degré d'utilité ou de difficulté ou il est imposé par l'institution scolaire.

> Le manque de motivations socio-professionnelles et le manque de besoins langagiers au sens premier conduit forcément à une dégradation de la motivation, voire à une désaffection à l'égard de la langue étrangère, dont le trait spécifique est le manque de besoins de communication.
>
> (Calliabetsou-Coraca, 1995 : 288)

Ensuite, des *questions méthodologiques* qui ont affaire à l'apprentissage/ acquisition de la langue.

Nous avons à faire à des élèves-enfants qui sont obligés d'apprendre la langue française sans avoir encore appris leur langue maternelle. Nous sommes obligés de parler de notions telles que *l'infinitif, l'indicatif, l'impératif*, c'est-à-dire un *métalangage* qu'ils ne maîtrisent pas, des notions qui sont inconnues.

À part cela, il ne faut pas oublier la difficulté de s'adresser à un public d'enfants sans *formation* spécialisée sur l'enseignement du FLE aux enfants, qui réagissent d'une autre façon que les adolescents et les adultes. Nous devons avoir des exigences sans être trop sévères avec eux. Savoir qu'il leur est impossible de rester calmes pendant le cours, en classe. Ils oublient souvent leurs livres, ils ne comprennent pas où ils doivent écrire leurs exercices, ils se comportent comme des « enfants-bébés », ils pleurent quand ils ont une mauvaise note…

Pour toutes ces raisons, nous devons adapter notre enseignement à leur âge, nous devons changer notre cours, modifier notre façon d'enseignement.

D'après moi, le plus important c'est que les enfants finissent par aimer le français. C'est pourquoi nous devons choisir des situations qui font partie du vécu des apprenants, des thèmes qui les aident à exprimer leur propre « cosmos » dans la langue étrangère. Il faut accorder un aspect de variété à notre enseignement, nous centrer sur les enfants et prévoir des activités conformes à leur âge. Le jeu, le dessin, la chanson, la vidéo, toutes les activités ludiques doivent être comprises dans notre programme. J'ai eu des élèves faibles en français qui étaient très motivés quand on exploitait des chansons ou quand on regardait un film. Leur intérêt était grand avec ces dispositifs qui augmentaient leur intérêt et les activaient : cela augmentait leur participation et ils comprenaient tout, ils arrivaient à saisir le sens des énoncés. Des activités comme le dessin et la chanson marchaient mieux que la vidéo au début de l'année scolaire vu que le niveau de langue des enfants était limité, mais après Noël les élèves de tous les niveaux étaient attirés par la vidéo qui combinait la parole et l'image tout en créant une ambiance de distraction en classe.

De plus, il ne faut pas trop insister sur des notions grammaticales inconnues même en langue maternelle. Nous devons expliquer, de façon claire et simple, aux élèves les éléments grammaticaux – utiliser même la langue maternelle, sans nécessairement faire des comparaisons avec les mêmes notions en grec (vu qu'ils ne les maîtrisent pas). J'ai essayé d'expliquer en grec des notions telles que *l'infinitif* et les enfants n'ont rien compris. Alors,

j'ai décidé de leur dire seulement que les verbes doivent être formulés par un mot général qu'on appelle « infinitif ».

L'important est que les enfants apprennent le français et qu'ils soient capables de communiquer en français. L'expression orale est d'une importance capitale. C'est pourquoi nous devons introduire des jeux de rôles en classe de langue. Les enfants doivent collaborer et apprendre à travailler en groupe. Un certain désordre et plus précisément le chahut sont indispensables dans ce type d'activité et on ne doit pas en avoir peur. Plutôt que de représenter un obstacle dans l'apprentissage de la langue, ils finissent par promouvoir des acquisitions qui s'avèreront utiles dans une situation de communication éventuelle. Il faut toutefois remarquer que ces activités sont très fatigantes pour les professeurs qui doivent se préparer à cela. Les élèves font beaucoup de bruit et il ne reste pas de temps pour s'occuper d'autre chose. De plus, si on veut expliquer quelque chose après, les élèves ne font pas attention et ils ne peuvent pas se concentrer sur le cours.

À ce point-ci, le rôle du professeur est d'une importance capitale. Il doit montrer aux élèves que ce sont eux les acteurs principaux de l'apprentissage, il doit trouver des sujets à traiter susceptibles de les motiver tels que les sports, les produits de beauté, etc. Le choix des sujets intéressants pour les élèves assurera l'intégration de ce qui est déjà appris dans la vie des apprenants et leur identification dans le rôle du sujet parlant dans la langue étrangère. Dans l'acte de l'expression et de la communication, les apprenants seront ainsi amenés à intégrer l'acquis dans leur propre réalité. « Grâce à cette intégration les faits étrangers prennent une signification pour eux et la parole ainsi obtenue s'avère à la fois utile et authentique » (Calliabetsou-Coraca, 1995 : 288). Encore faut-il ajouter que « ces nouvelles expériences ne seront plus senties comme de nouveaux ajouts didactiques, qui entraînent souvent le mépris et le rejet, dans la mesure où elles seront connues et interprétées en fonction de la personnalité et des expériences précédentes des apprenants » (Calliabetsou-Coraca, 1995 : 288-289). Je me rappelle, une fois, il y avait dans notre livre une activité qui demandait aux enfants de choisir la meilleure chanson du livre. C'était au mois de mai et au lieu de dire tout simplement une chanson, on a joué « Eurovision » en classe en créant un comité de juges qui donnait des points de 1 à 12 aux chansons comme en « Eurovision ». Toute la classe a voté et tout le monde était satisfait du résultat.

D'ailleurs, il ne faut jamais oublier qu'on s'adresse à des enfants. Le jeu et les bêtises sont une affaire courante chez eux. C'est pourquoi nous devons être tolérants avec eux. Nous devons les laisser s'exprimer et même pas corriger leurs fautes quand ils essaient de communiquer en français. Nous devons apprécier leur effort et leur montrer notre satisfaction en leur offrant une récompense : donner des autocollants, approuver leur effort en leur

disant « bravo » et de choses pareilles. Les autocollants sont aussi utiles quand on veut motiver les plus faibles, les plus indifférents qui n'ont aucune envie d'apprendre le français. Je me rappelle, une fois, j'avais une classe de 20 élèves dont les 15 étaient des garçons bruyants. À la fin de chaque mois, je donnais un cadeau à l'élève le plus calme. À partir du mois d'avril tous les enfants prenaient un cadeau. Ils avaient tellement envie de recevoir un cadeau qu'ils restaient sages pendant le cours.

En ce qui concerne les notes, nous devons aussi être larges. Il ne faut pas oublier que dans la conscience commune, la note représente la récompense de leur travail en tant qu'élèves. Or, dans le cadre de leur évaluation, il importe d'estimer leur effort total et non pas la note de leur test. Moi personnellement, j'explique à mes élèves que je m'intéresse plus à leur participation en classe qu'aux notes qu'ils obtiennent aux tests.

Pour que les enfants aiment le français, ils doivent, d'abord, aimer notre cours.

L'enjeu est donc à nous.

Référence bibliographique

- CALLIABETSOU-CORACA P., 1995, *La didactique des langues de l'ère a-scientifique à l'ère scientifique,* Athènes, Eiffel.

Bibliographie

- HYMES D., 1984, *Vers la compétence de communication,* Paris, CREDIF-Hatier, (LAL).
- MOIRAND S., 1982, *Enseigner à communiquer,* Paris, Hachette, (F).

LISTE DES PARTICIPANTS

ANASTASSIADI Marie-Christine
Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises
Faculté des Lettres, Panepistimioupoli 157 84 Ilissia-Athènes, bureau 908
tél. : (+30) 210 7277806, courriel : mcanast@frl.uoa.gr

BENETOU Eva
Enseignement primaire public
courriel : 29desben@otenet.gr

CASTELLOTTI Véronique
Université de Tours, U.F.R. Lettres et Langues
Département Sociolinguistique et Didactique des Langues
3, rue des Tanneurs, 37041 Tours cedex 1, bureau 22C
tél. : (+33) 02.47.36.67.85, courriel : veronique.castellotti@univ-tours.fr

DELVEROUDI Rhéa
Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises
Faculté des Lettres, Panepistimioupoli 157 84 Ilissia-Athènes, bureau 701
tél. : (+30) 210 7277749, courriel : rdel@frl.uoa.gr

FORAKIS Kyriakos
Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises
Faculté des Lettres, Panepistimioupoli 157 84 Ilissia-Athènes, bureau 14/8e ét.
tél. : (+30) 210 7277398, courriel : kforakis@frl.uoa.gr

KARRA Ioanna
Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises
Faculté des Lettres, Panepistimioupoli 157 84 Ilissia-Athènes, bureau 701
tél. : (+30) 210 7277751, courriel : gkarras@ath.forthnet.gr

MARKANTONAKIS Stélios
Détaché de l'enseignement secondaire à l'Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises
courriel : stemar@frl.uoa.gr

MOUSTAKI Argyro
Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises
Faculté des Lettres, Panepistimioupoli 157 84 Ilissia-Athènes, bureau 701
tél. : (+30) 210 7277749, courriel : argmous@frl.uoa.gr

PAPADOPOULOU Marie
Enseignement privé
courriel : marypapmark@yahoo.gr

PATÉLI Maro
Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises
Faculté des Lettres, Panepistimioupoli 157 84 Ilissia-Athènes, bureau 909
tél. : (+30) 210 7277925, courriel : mapateli@frl.uoa.gr

PROSCOLLI Argyro
Université d'Athènes, Département de Langue et Littérature françaises
Faculté des Lettres, Panepistimioupoli 157 84 Ilissia-Athènes, bureau 708
tél. : (+30) 210 7277834, courriel : proscoli@frl.uoa.gr

THÉODOROU Christina
Établissement d'enseignement privé « Lycée Léonin » (N. Smyrni)
courriel : Kris79tina@hotmail.com

TSOLKA Théodora
Enseignement secondaire public
courriel : ptheodor@tee.gr

Achevé d'imprimer sur les presses
de l'imprimerie de l'Université d'Athènes
5, rue Stadiou - 105 62 Athènes
Tél. : (+30) 210 3689374/375/388, Fax : (+30) 210 3689433
Courriel : publish@elke.uoa.gr

Septembre 2007

Imprimé en Grèce